

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS  
SOCIOCULTURAIS NO POTENCIAL CRIATIVO  
DE CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Maria Carlota Pacheco de Carvalho Pimenta Ribeiro

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutora Margarida Calado  
e pela Prof(a). Doutora Ana Bela Mendes

2018

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Maria Carlota Pacheco de Carvalho Pimenta Ribeiro, declaro que a presente dissertação intitulada “Semelhanças e Diferenças Socioculturais no Potencial Criativo de Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

Maria Carlota Pacheco de Carvalho Pimenta Ribeiro

Lisboa, 30 de outubro de 2018

## RESUMO

A Educação Artística é uma das vertentes educativas conducentes ao desenvolvimento global da criança, e que, em simultâneo, também estimula o seu potencial criativo e a imaginação. A criatividade é hoje considerada consensualmente uma capacidade adaptativa existente em todos os indivíduos, embora em maior ou menor grau, o que se reflete no modo como resolve problemas.

O objetivo principal deste estudo foi o de compreender as implicações que o contexto sociocultural exerce sobre o potencial criativo das crianças, do 1º e 2º anos, do 1º Ciclo do Ensino Básico. O estudo foi desenvolvido em meio escolar, sendo a amostra, constituída por 77 participantes provenientes de dois meios socioculturais e localidades diferentes. Uma escola de meio rural, em Estremoz, Alentejo e outra de meio urbano, em Caxias, concelho de Oeiras. Desenvolveu-se uma metodologia de investigação que utilizou para a recolha de dados três instrumentos com características e objetivos distintos. Um questionário, realizado aos Encarregados de Educação, composto por um conjunto de questões que versavam o apuramento dos interesses culturais na ocupação de tempos livres, individuais e da família em conjunto; um exercício de formas indutoras (Fustier, 2001), para avaliação do potencial criativo; e uma atividade de produção plástica realizada através de desenho e colagem com materiais diversificados. Para a avaliação dos resultados destes instrumentos, utilizámos diferentes modos de avaliação, para os quais elaborámos instrumentos de análise adequados à verificação dos nossos questionamentos, tal como uma grelha de apreciação de indicadores de representação gráfica, adaptada a este escalão etário, a partir da grelha de indicadores gráficos de Mendes (2002).

Apesar dos diferentes contextos socioculturais, os resultados foram bastante idênticos, apresentando uma ligeira diferença no nível de estudos dos Encarregados de Educação e nas atividades culturais praticadas pelas famílias e pelas crianças. Relativamente ao exercício de criatividade (de formas indutoras) os alunos do contexto urbano apresentaram um maior número de

resultados mais criativos, do que os verificados no mesmo exercício no meio rural. Na atividade com recurso ao desenho e colagem, o contexto rural apresentou resultados mais criativos e refletidos.

Da análise às várias produções criativas realizadas pelos alunos e pelo cruzamento dos resultados destas com as respostas aos questionários das famílias, conseguiu-se observar alguma influência que o meio sociocultural e a dinâmica familiar exerce sobre o potencial criativo das crianças desta amostra.

**Palavras chave:** criatividade, Educação Artística, representação gráfica infantil, contextos socioculturais, contexto familiar.

## **ABSTRACT**

Artistic education is one of the educational strands conducive to the child global development, which also stimulates their creative potencial and imagination. Nowadays, creativity is consensually considered as an existing adaptive capacity in all the individuals, in a greater or lesser degree. This capacity can be reflected in the way one solve's their problems.

The main goal of this study was to understand the implications that social-cultural background has on the children creative potencial, particularly on the 1st and 2nd years of the primary school. The study was developed at two schools with a sample of 77 individuals. These schools have different social-cultural backgrounds and districts. One of the schools is from a rural enviroment, in Estremoz, Alentejo and the other from a urban enviroment, in Caxias, from Oeiras Municipality. Therefore, an investigation methodology was developed and gathered data from three different tools with distint purposes and characteristics. The tools were: a survey for the tutors of the children, with a set of questions built to understand their cultural interests not only on their individual free time but also on their family free time together; an exercise-inducing forms (Fustier, 2001) to evaluate the creative potencial; at last, an activity of artwork through paintings and collages using different materials. Different methods of evaluation were used to comprehend the obtained results, like the evaluation grid on graphic representations performance indicators which was adapted to the level age, based on the graphic indicators grid of Mendes (2002).

Besides the different social-cultural contexts, the results obtained were very similar, showing a slight difference between the level of studies of the parents and in the cultural activities done with the families of the children and the children. In comparison, on the creativity exercise-inducing forms the students from the urban context presented a larger number of creative results than the students from the rural context. On the other hand, on the paintings and collages activity, it was the rural context that presented more creative and reflected results.

From the analysis of the numerous creative productions made by the students and cross-linking data with the answers of the families to the surveys, it

was possible to observe that the social-cultural background and the family dynamics have some influence on the creative potencial on this sample of children.

**Key-words:** creativity, Art education, children's graphic representation, social-cultural contexts, family context.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Ana Bela Mendes por toda a disponibilidade e dedicação. Por ser um exemplo de uma boa orientadora, pelos ensinamentos e força que me transmitiu nesta caminhada.

À professora Margarida Calado pela preocupação que sempre demonstrou especialmente com o Mestrado de Educação Artística.

À professora Sara Bahia pela motivação do estudo da criatividade.

Ao professor Wolfgang Lind pela simpatia e amabilidade em me receber.

A todos as crianças que alegremente participaram neste estudo.

A todos os Encarregados de Educação pela disponibilidade e interesse demonstrados.

A todos os funcionários, professores, coordenadores e diretores das escolas que me receberam tão bem e que se demostraram sempre tão disponíveis para todas as informações que precisei.

Aos meus pais por me valorizarem e acreditarem sempre nas minhas capacidades e no meu percurso profissional. Em especial à minha mãe por todo o apoio, por me ensinar e ajudar a ser perseverante.

Aos meus irmãos pela paciência, por toda a desarrumação em casa entre livros, papéis e materiais.

À minha família pelos valores transmitidos.

Às minhas amigas Bé, Jéssica, Joana, Nana, Nery e Pipas (por ordem alfabética). Em especial à Nery pela partilha de conhecimentos nas áreas onde trabalhamos e que muitas vezes se cruzam.

A todos os amigos e conhecidos que de uma forma ou de outra fizeram parte deste percurso.

# ÍNDICE

RESUMO.....	II
ABSTRACT .....	IV
AGRADECIMENTOS .....	VI
ÍNDICE .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XIII
INTRODUÇÃO .....	1
1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1- Criatividade .....	3
1.1.1- Potencial Criativo.....	11
1.1.2- Avaliar a Criatividade.....	11
1.2- Arte e Educação.....	13
1.2.1- Educação Artística e a Criança.....	14
1.2.2- “Artes na Escola” .....	17
1.3- A Criança e o Desenho Infantil .....	19
1.4- A Cultura e o Meio Sociocultural.....	27
2- METODOLOGIA .....	31
2.1- Caracterização da Amostra .....	31
2.2- Estremoz.....	32
2.2.1- Caracterização do Meio Rural .....	32
2.2.2- Caracterização da Escola E .....	33
2.3- Caxias.....	34
2.3.1- Caracterização do Meio Urbano .....	34
2.3.2- Caracterização da Escola C .....	35
2.4- Instrumentos de Recolha de Dados.....	36
2.5- Utilização do Instrumento Um .....	39
2.5.1- 1º ano Escola E- Meio Rural .....	39



2.5.2- 2º ano Escola E- Meio Rural.....	40
2.5.3- 1º ano Escola C- Meio Urbano .....	42
2.5.4- 2º ano Escola C- Meio Urbano .....	43
 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	 45
3.1- Escola E - Meio Rural .....	45
3.1.1- Turma do 1º ano .....	46
3.1.2- Turma do 2º ano .....	50
3.2- Escola C- Meio Urbano .....	53
3.2.1- Turma do 1º ano .....	53
3.2.2- Turma do 2º ano .....	57
3.3- Meio Rural e Meio Urbano .....	61
3.3.1- Todos os alunos .....	64
3.3.2- Análise de Casos Individuais .....	67
 4- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	 75
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
6- BIBLIOGRAFIA .....	82
ANEXOS .....	88

## ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 - Oito inteligências de Gardner .....	7
Tabela 2 - Relação entre os estádios cognitivos de Piaget e dos estádios gráficos de Lowenfeld .....	20
Tabela 3 - Distribuição de alunos por ano e participação.....	31
Tabela 4 - Média da idade dos participantes.....	32
Tabela 5 - Nacionalidade dos participantes .....	32
Tabela 6 - Distribuição dos participantes por género .....	32
Tabela 7 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural na avaliação da produção gráfica livre.....	49
Tabela 8 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural na avaliação da produção gráfica livre.....	53
Tabela 9 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano na avaliação da produção gráfica livre .....	56
Tabela 10 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano na avaliação da produção gráfica livre .....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da abordagem múltipla da criatividade (Lubart, 2007) .....	5
Figura 2 - The Creativity Intersection (adaptado de Amabile, 1988) .....	8
Figura 3 - Motivação intrínseca e extrínseca.....	8
Figura 4 - Esquema sobre o processo criativo (adaptado de Lubart, 2007) .....	10
Figura 5 - Representação do espaço projetivo Aluno do sexo masculino, 7 anos .....	22
Figura 6 - Representação do espaço topológico Aluno do sexo masculino, 7 anos .....	23
Figura 7 - Representação "raio-x" ou transparência Aluno do sexo masculino, 6 anos .....	24
Figura 8 – Atividade realizada por uma aluna do sexo feminino, 6 anos .....	25
Figura 9 - Atividade realizada por um aluno do sexo masculino, 6 anos.....	26
Figura 10 – Hipóteses apresentadas pelo Autor (Fustier, 2001) .....	37
Figura 11 – Exemplo número oito (Fustier, 2001) .....	37
Figura 12 - Distribuição dos estímulos por cores e letras.....	45
Figura 13 - Resultados da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras.....	46
Figura 14 – Exemplos da não compreensão do exercício na turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural.....	47
Figura 15 - Resultados da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural na utilização dos diferentes estímulos .....	48
Figura 16 - Resultados da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras.....	50
Figura 17 - Utilização do trio de estímulos B, C e D.....	51
Figura 18 - Resultados da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural na utilização dos diferentes estímulos .....	52
Figura 19 - Resultados da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras .....	54
Figura 20 – Exemplos da utilização de todos os estímulos pela turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano .....	54

Figura 21 - Exemplos de formas não identificáveis pela turma do 1º ano da Escola C-Meio Urbano .....	55
Figura 22 - Resultados da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização dos diferentes estímulos.....	55
Figura 23 - Resultados da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras .....	57
Figura 24 – Exemplos da utilização do trio de estímulos A, B e C .....	58
Figura 25 – Exemplos da utilização dos estímulos individualmente para formar uma só composição narrativa.....	58
Figura 26 - Resultados da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização dos diferentes estímulos.....	59
Figura 27 - Resultados do Meio Rural e do Meio Urbano na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras.....	61
Figura 28 - Resultados do Meio Rural e do Meio Urbano na utilização dos diferentes estímulos .....	62
Figura 29 - Resultados do Meio Rural e do Meio Urbano na utilização do instrumento três.....	63
Figura 30 - Resultados de todos os alunos na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras .....	64
Figura 31 - Estímulo A.....	65
Figura 32 - Estímulo D .....	65
Figura 33 - Estímulo B e C .....	65
Figura 34 - Exemplos da utilização dos diferentes estímulos.....	65
Figura 35 - Exemplos da utilização dos quatro estímulos ou utilização dos estímulos individualmente para uma só produção .....	66
Figura 36 - Utilização do instrumento dois pelo aluno(a) 1º 17E .....	68
Figura 37 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 1º 17E.....	68
Figura 38 - Utilização do instrumento dois pelo aluno 1º 20E .....	70
Figura 39 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 1º 20E.....	70
Figura 40 - Utilização do instrumento dois realizado pelo aluno 2º 27C .....	72
Figura 41 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 2º 27C.....	72
Figura 42 - Utilização do instrumento dois pelo aluno(a) 2º 37C.....	73
Figura 43 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 2º 37C.....	74
Figura 44 - Resposta do Encarregado de Educação.....	76

Figura 45 - Atividade livre realizada pelo aluno.....	77
---	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Pedido de Autorização para as Escolas .....	89
Anexo B - Pedido de Autorização e Questionário para os Encarregados de Educação .....	90
Anexo C - Exemplos de realização do exercício .....	97
Anexo D - Tabela de indicadores de criatividade na representação gráfica.....	98
Anexo E - Distribuição dos participantes por género e idades na turma do 1ºano da Escola E- Meio Rural.....	99
Anexo F - Atividades extracurriculares e frequência por semana na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural.....	99
Anexo G -Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural.....	100
Anexo H - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural.....	100
Anexo I - Número do agregado familiar na turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural.....	101
Anexo J - Tipo e meio de habitação da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural .....	101
Anexo K - Atividades extratrabalho e frequência por semana na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural.....	102
Anexo L - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural .....	102
Anexo M - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural.....	103
Anexo N - Atividades realizadas ao fim de semana na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural .....	103
Anexo O - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural .....	104
Anexo P - Distribuição dos participantes por género e idades na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural.....	104
Anexo Q - Atividades extracurriculares e frequência por semana na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural.....	105

Anexo R - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural.....	105
Anexo S - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural.....	106
Anexo T - Número do agregado familiar na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural.....	106
Anexo U - Tipo e meio de habitação da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural .....	107
Anexo V - Atividades extratrabalho e frequência por semana na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural.....	107
Anexo W - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural .....	108
Anexo X - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural.....	108
Anexo Y - Atividades realizadas ao fim de semana na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural .....	109
Anexo Z - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural .....	109
Anexo AA - Distribuição dos participantes por género e idades na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano .....	110
Anexo BB - Atividades extracurriculares e distribuição por semana na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano .....	110
Anexo CC - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano .....	111
Anexo DD - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano .....	111
Anexo EE - Número do agregado familiar na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano .....	112
Anexo FF - Tipo e meio de habitação da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano .....	112
Anexo GG - Atividades extratrabalho dos EE na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano.....	113
Anexo HH - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano .....	113

Anexo II - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 1º ano Escola C- Meio Urbano .....	114
Anexo JJ - Tipos de atividades realizadas ao fim de semana na turma do 1º ano Escola C- Meio Urbano .....	114
Anexo KK - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 1º ano Escola C- Meio Urbano .....	115
Anexo LL - Distribuição dos participantes por gênero e idades na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	115
Anexo MM - Atividades extracurriculares e frequência por semana na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	116
Anexo NN - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	116
Anexo OO - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	117
Anexo PP - Número do agregado familiar na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	117
Anexo QQ - Tipo e meio de habitação da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	118
Anexo RR - Atividades extratrabalho dos EE na da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano.....	118
Anexo SS - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano .....	119
Anexo TT - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 2º ano Escola C- Meio Urbano .....	119
Anexo UU - Tipos de atividades realizadas ao fim de semana na turma do 2º ano Escola C- Meio Urbano .....	120
Anexo VV - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 2º ano Escola C-Meio Urbano .....	120



## INTRODUÇÃO

“A criatividade é um dos fatores chave que impulsionam a civilização”. (Hennessey & Amabile, 2010, p.569). Ao longo da história da humanidade fez crescer o homem e a civilização, melhorando o que existia, trazendo novos aspectos e projetando o que ainda virá, pois como indica Saturnino de la Torre (2003, p.1), “a criatividade é um conceito polissêmico, carregado de múltiplas conotações educativas, sociais, psicológicas, filosóficas, artísticas, científicas...” Principalmente, na educação em geral e na educação artística em particular, a criatividade sempre foi uma aliada valiosa, por potencializar no homem a capacidade de criar e pela evolução que permitiu na humanidade. A Educação Artística é essencial na transformação, pela capacidade de se tornar num meio de expressão, pelo impacto que tem na formação e nas relações pessoais internas e com os outros (Macara, Mortari, & Batalha, s.d).

O presente estudo partiu do interesse e da experiência pessoal tendo como objetivo o de compreender qual o papel exercido pelo meio sociocultural sobre o Potencial Criativo das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. O estudo foi concretizado em contexto escolar de dois locais diferentes, rural e urbano.

Relativamente à estrutura, a dissertação está dividida em quatro partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico onde são abordados os temas que explicam e sustentam os conceitos relativamente ao objetivo e questionamento deste estudo, tais como a criatividade, o potencial criativo, a avaliação da criatividade, a Arte e educação, a educação artística, as artes na escola, o desenho infantil e a cultura e o meio sociocultural. Na segunda parte é explicada a metodologia utilizada, definida a questão de partida orientadora de todos os procedimentos tidos, feita uma caracterização da amostra, onde são apresentados os participantes e o tipo de contextos socioculturais onde o estudo foi realizado, e, detalhadamente, os instrumentos usados na recolha de dados:

- Um questionário realizado aos Encarregados de Educação, sobre aspetos socioculturais, essencialmente sobre quais e com que frequência realizam atividades de carácter cultural com os seus educandos;
- Execução de um exercício de criatividade através de estímulos gráficos inorganizados, posteriormente avaliado segundo a forma como estes foram utilizados na resposta dada, mais ou menos integradora dos mesmos;
- Realização de uma atividade de desenho e colagem, com a exploração de vários materiais, de tema livre, e posteriormente avaliada segundo uma escala de *Likert*, para a avaliação de criatividade gráfica, através de indicadores pré-determinados relativos a vários aspetos inerentes à representação gráfica.

Na terceira parte são apresentados os resultados obtidos através da metodologia acima referida. Nesses resultados concluímos que através dos questionários realizados aos Encarregados de Educação os dados socioculturais foram similares e têm uma relação com os dados apresentados nas atividades. Na execução do exercício de criatividade, o meio urbano apresentou resultados mais criativos, pois o número de crianças que utilizou todos os estímulos para realizar um só desenho, foi superior ao número de crianças do meio rural. Contrariamente, na atividade de desenho e colagem, o meio rural apresentou produções mais criativas e estruturadas. Na última parte apresenta-se a discussão desses mesmos resultados, sustentada pelo exposto no enquadramento teórico operacionalizado no estudo, e por fim, a conclusão final.

# 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1- Criatividade

A criatividade é fértil em definições. Tão fértil que até hoje não existe uma única definição para este conceito. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa uma definição deve ser uma explicação clara, breve ou até mesmo uma decisão em matéria duvidosa. Neste caso a matéria criatividade, torna-se “duvidosa”, não pelo que vale, faz, ou transforma, mas por existirem diversas noções e conceitos acerca desta. Ao longo do tempo o estudo da criatividade foi tendo mais relevância pois são muitos os autores que a investigam e que por sua vez tentam defini-la, segundo a área que a aborda e o aqui e agora científico. Segundo Sternberg & Lubart (1999, p.3), “a criatividade é a capacidade de produzir um trabalho novo e adequado ao contexto. É um tópico abrangente e importante tanto a nível individual como social, que abrange e permite um amplo domínio de tarefas”.

O NACCCE<sup>1</sup> (1999) acredita que esta capacidade comum de produzir algo original, pode ser utilizada de diferentes maneiras e em diferentes contextos. É uma capacidade natural e que pode ser desenvolvida através da educação. O problema da definição está relacionado com as associações particulares com a área das artes, a própria natureza complexa da atividade criativa, mas também pelas diversas teorias que foram sendo desenvolvidas para explicá-la. Torrance define a criatividade como:

um processo sensível aos problemas, aos erros do conhecimento e à falta de elementos. Identificar a dificuldade, procurar soluções, fazer suposições, formular hipóteses para esses erros, testar as várias hipóteses, modificá-las, testá-las de novo e por fim comunicar os resultados. Esta definição descreve o processo humano natural. (1965, p.666)

---

<sup>1</sup> National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

Segundo Guilford:

a criatividade refere-se diretamente às características das habilidades das pessoas. Estas habilidades determinam se o indivíduo tem ou não o poder de exibir comportamentos criativos de grau interessante. O fator personalidade conduz a uma nova forma de pensar sobre criatividade e produtividade criativa. (1950, p.444).

O conjunto destas habilidades como a sensibilidade para os problemas, a flexibilidade, a fluência, a análise, a síntese e a originalidade permitem ao sujeito ter a capacidade para produzir algo diferente a partir de um estímulo. A originalidade, capacidade que o indivíduo tem de produzir ideias diferentes das que já existem está relacionada com a sensibilidade para os problemas e a facilidade em reconhecer os erros, pois na maior parte das vezes esta capacidade ocorre quando o indivíduo está perante um problema. A síntese está presente em todos os sujeitos e a análise é a capacidade de decompor as ideias nas suas partes. Fluência é a capacidade de produzir um grande número de ideias a uma determinada questão e flexibilidade é a facilidade de passar de uma resposta para a outra ou ter vários pontos de vista do mesmo problema. Estes fatores foram estabelecidos para descrever como se compõe o pensamento criativo e servem como base para os instrumentos de avaliação das potencialidades criativas dos indivíduos.

Para Csikszentmihalyi (1998) a criatividade é a interação do pensamento de uma pessoa num contexto sociocultural. Atribui mais importância à interação entre o sujeito e o meio do que apenas às características do sujeito, considerando a criatividade como um fenómeno sistémico e não individual. É considerada aceite quando compreendida por diversos sujeitos de diversos meios numa interação composta por três elementos: *El campo, el âmbito e la persona individual*<sup>2</sup>. *El campo* é considerado uma área de conhecimento que segue regras e signos já estabelecidos. *El âmbito* constituído por instituições que vão avaliar os produtos vindos dos vários campos, estes irão permitir ou não a entrada no campo (domínio). Um domínio que pertence ao campo, e é este que

---

<sup>2</sup> O campo - domínio, disciplina; O âmbito – instituições sancionadas para a avaliação dos produtos vindos dos vários campos; A pessoa individual

pode fazer a deliberação entre o facto de uma nova ideia ser ou não aceite no campo. *La persona individual* composta pelas suas próprias características depende sempre dos dois elementos acima referidos. A criatividade só se manifesta em campos e âmbitos já existentes e só é observada no conjunto.

Lubart desenvolve a abordagem múltipla da criatividade. Esta abordagem, acredita que a criatividade deixar de ter em consideração apenas os factores individuais como as capacidades intelectuais, os traços de personalidade e fatores emocionais, mas depende também de outros fatores como o contexto ambiental. Mais tarde, o estudo desses fatores foi aprofundado e em conjunto com Sternberg desenvolveram outros indicados na figura 1. “Assim, os potenciais de criatividade de um individuo, em diversos campos de atividade, resultam da combinação interativa de diferentes fatores relacionados com as caraterísticas necessárias para um trabalho criativo em cada campo de atividade” (Lubart, 2007, p.20).

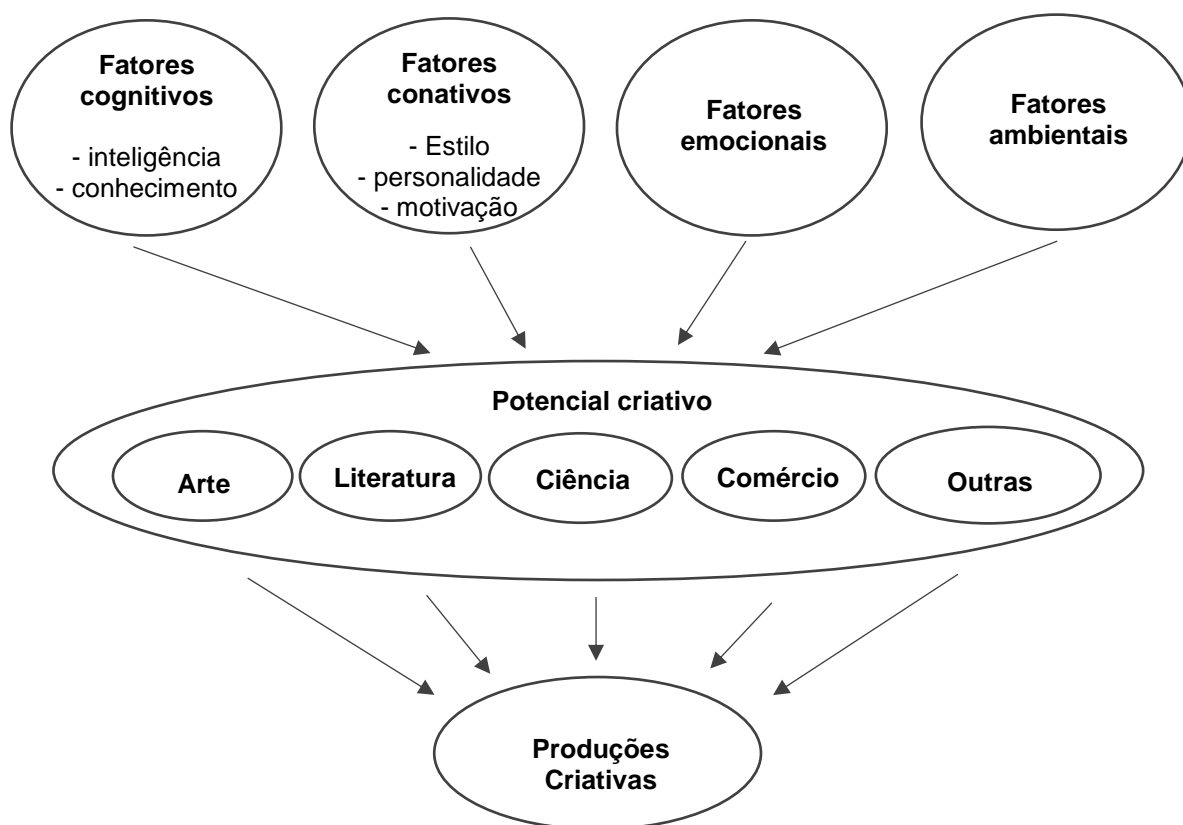


Figura 1 - Esquema da abordagem múltipla da criatividade (Lubart, 2007)

A nível individual a criatividade é relevante quando resolvemos problemas pessoais eminentes ou quotidianos. A nível social a criatividade pode levar a novos resultados científicos, novos movimentos artísticos, novas invenções, e novos programas sociais. Na criatividade existe uma mistura de vários tipos de fatores, cognitivos, emocionais e sociais, diferindo em qualidade e grau dependendo do desenvolvimento, da educação, das habilidades e talentos naturais da própria pessoa. (Glaveanu, 2010). Segundo Runco & Jaeger (2012, p.1) na criatividade “a originalidade é sem dúvida necessária..., mas não é suficiente”. Nos fatores cognitivos, a inteligência tem um papel importante para ajudar nessa resolução, da mesma forma que o conhecimento (conjunto dos vários elementos aprendidos). “Os conhecimentos do sujeito fornecem grande parte do material sobre o qual operam os processos de tratamento de informação... a criatividade não pode ser exercida sem um certo nível de conhecimento” (Lubart, 2007, p.34). “A criatividade está relacionada com a inteligência” (Batey et al, 2010; Silvia, 2008 citado em Jones & Estes, 2015, p.3). A inteligência faz parte de duas dimensões, a “*fluid intelligence*”, tem a influência de fatores biológicos no desenvolvimento intelectual- hereditariedade, sistema nervoso, estruturas sensoriais básicas” e a “*crystallized intelligence*”.<sup>3</sup> tem a influência das experiências educativas culturais” (Horn & Cattell, 1966, p. 253). Uma está relacionada com o raciocínio e a outra com a cultura, conhecimento. Batey & Furnham, afirmam que a criatividade é resultante da interação de diferentes múltiplos traços individuais (quociente de inteligência (QI), personalidade, motivação e DT). DT, *Divergent thinking* é a “capacidade de produzir ideias comparando e combinando diferentes formas e novas informações- está ligada diretamente à imaginação.” (2006, p.361). Runco & Acar, (2012) afirmam que os testes de pensamento divergente (DT) são muito usados nos estudos da criatividade.

Gardner acredita que cada pessoa possui naturalmente oito inteligências. Essas inteligências são: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical, inteligência natural, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Foram

---

<sup>3</sup> *fluid intelligence* – inteligência fluída; *crystallized intelligence* – inteligência cristalizada

intituladas de inteligências múltiplas pois para além de serem várias, podem ter níveis diferentes. Apesar de poderem ter níveis diferentes habitualmente as que pertencem à mesma área possuem os mesmos níveis. São potencialmente hereditárias ou podem ser uma habilidade a ser desenvolvida. O autor conclui que todos os indivíduos possuem todas as inteligências, pois são o que o definem, e que não existem pessoas com os mesmos níveis de inteligência exatamente iguais. “A inteligência é melhor concebida como múltipla e específica de conteúdo do que unitária e geral” (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011, p. 488).

<b>Inteligências</b>	<b>Descrição</b>
Inteligência linguística	Capacidade de analisar informação e criar produtos que envolvam linguagem oral e escrita como discursos e livros
inteligência lógico-matemática	Capacidade de desenvolver equações e provas, fazer cálculos e resolver problemas abstratos
inteligência espacial	Capacidade de reconhecer e manipular imagens em grande e pequena escala
inteligência corporal-cinestésica	Capacidade de usar o próprio corpo para criar produtos e resolver problemas
inteligência musical	Capacidade de produzir, lembrar e realizar padrões diferentes de sons
inteligência natural	Capacidade de identificar e distinguir diferentes tipos de plantas, animais e formações meteorológicas que encontramos no mundo atual
inteligência interpessoal	Capacidade de reconhecer e perceber pessoas com outro tipo de humores, desejos, motivações e intenções
inteligência intrapessoal	Capacidade de reconhecer e perceber os próprios desejos, motivações e intenções.

*Tabela 1 - Oito inteligências de Gardner  
(adaptado de Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011)*

Nos fatores conativos Amabile explica como a motivação é importante num comportamento criativo. A autora defende que a criatividade está relacionada com as características das pessoas e considera-a uma habilidade. A importância dos talentos, da educação, das habilidades cognitivas, dos tipos de interesse e disposição pessoal são elementos fundamentais para influenciar um comportamento criativo. No modelo [*The Creativity Intersection*]<sup>4</sup> (Figura 2) constituído por três componentes principais a autora considera o componente “*Motivation*” o mais importante em qualquer domínio. As *domain-relevant skills* e as *creativity-relevant skills* determinam o que é que um indivíduo é capaz de fazer, mas a *intrinsic task motivation* irá determinar como é que consegue fazer. (Amabile, 1988).

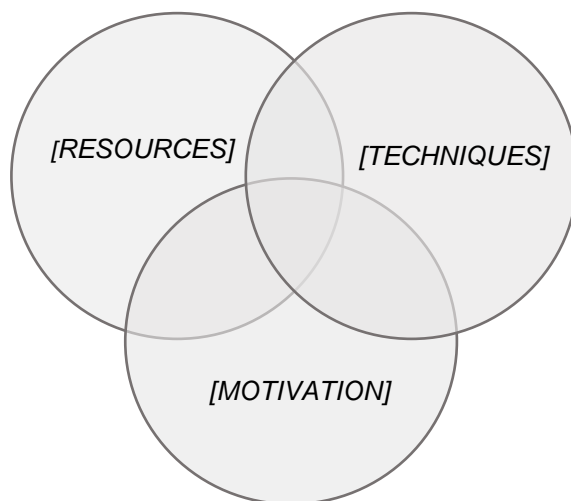


Figura 2 - *The Creativity Intersection* (adaptado de Amabile, 1988)

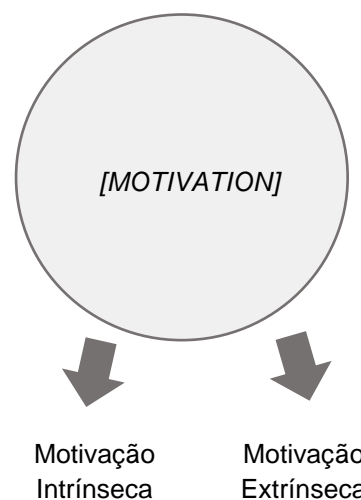


Figura 3 - *Motivação intrínseca e extrínseca*

A componente motivação está dividida em motivação intrínseca e motivação extrínseca pois têm fins diferentes (Figura 3). As pessoas consideradas “intrinsecamente motivadas” empenham-se numa tarefa particular tirando partido das suas motivações pessoais enquanto as pessoas “extrinsecamente motivadas” precisam de fatores e objetivos externos como

<sup>4</sup> Tradução livre: Interseção da Criatividade



promessas e expectativas de avaliação para o conseguirem. (Amabile, 1983). Guilford define a personalidade como:

um padrão de características únicas, duradouro e que distingue umas pessoas das outras. A personalidade criativa está relacionada com o padrão de características de cada pessoa. Um padrão criativo é manifestado no comportamento criativo que inclui atividades como inventar, desenhar, compor e planejar. A disponibilidade da pessoa, pode depender de uma determinação hereditária, ambiental mas normalmente na interação dos dois. (1950, p.444). Tal como a disposição emocional.

Os fatores emocionais têm também uma influência importante na criatividade, pois estes (fatores) são parte integrante de um indivíduo. António Damásio explica como os podemos definir e perceber a relação das emoções com os sentimentos que o indivíduo experimenta.

Emoção e sentimento, embora façam parte de um ciclo fortemente coeso, são processos distinguíveis. ...Emoções são programas de ações complexos e em grande medida automatizados, engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa cognitivo que inclui certas ideias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo.... Os sentimentos, por outro lado, são as percepções compostas daquilo que ocorre no nosso corpo e na nossa mente quando uma emoção está em curso. A distinção geral entre emoção e sentimento, portanto, é razoavelmente clara. Enquanto as emoções constituem ações acompanhadas por ideias e certos modos de pensar, os sentimentos são principalmente percepções daquilo que o nosso corpo faz durante a emoção, com percepções do nosso estado de espírito... (Damásio, 2011, p.92).

Os fatores ambientais têm uma papel relevante no desenvolvimento das capacidades criativas, mas também na forma como estas capacidades vão ser desenvolvidas. Estes fatores surgem nos meios como a família, a cultura (tema que iremos desenvolver mais à frente) ou nos meios mais vastos como no trabalho. Apesar de Lautrey citado em Lubart indicarem a citação a seguir para o ambiente familiar, esta encaixa em todos os meios. “O ambiente mais estimulante revela ser aquele que fornece ao mesmo tempo regularidade

(portanto regras) e oscilações, introduzindo a flexibilidade nas regras da vida e nos hábitos”. (2007. p.76).

O processo criativo descreve as várias fases que ocorrem entre o pensamento e a concretização de uma ideia. Wallas (1926) explicou este procedimento e divide-o em quatro fases. A Preparação, a Incubação, a Iluminação e a Verificação (Figura 4). É na fase de preparação que ocorre a descoberta do problema. Aqui os fatores acima mencionados (inteligência, conhecimento) vão ter influência na rapidez e capacidade dessa descoberta. Na fase de incubação o problema já foi identificado, a pessoa reflete sobre ele, mas de uma forma inconsciente, a mente permite que todos os pensamentos sejam aceites e associem conhecimentos armazenados na memória com conhecimentos recentes. Na etapa da iluminação a solução para o problema é detetada. Como o próprio nome indica a pessoa tem um “momento de “iluminação”, o momento chave, a resolução. Nesta fase os fatores continuam a ser importantes, principalmente os fatores de ambiente (meio social) que podem condicionar esse instante. Por fim na fase da verificação, a solução deve ser analisada de uma forma consciente, onde o conhecimento sobre o campo em questão desempenha um grande papel. “O pensamento critico e o raciocino logico devem ser dominantes”. (Wallas, 1926 citado em Russ, 1993, p.3).

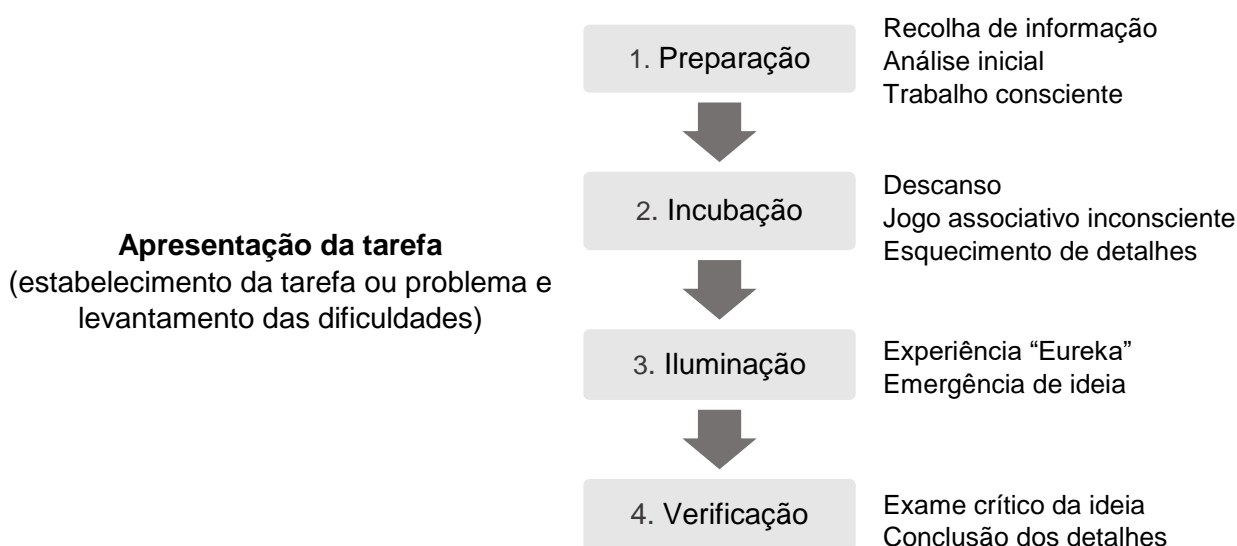


Figura 4 - Esquema sobre o processo criativo (adaptado de Lubart, 2007)

### **1.1.1- Potencial Criativo**

No esquema acima apresentado, abordagem múltipla da criatividade, percebemos facilmente os fatores que influenciam o potencial criativo e como podemos chegar até ele. Sendo a criatividade uma característica intrínseca de cada um, podendo ser estimulada, consideramos que o potencial criativo como o próprio nome indica está potencialmente presente. É uma capacidade adaptativa de todos os indivíduos. Este, já nasce com esta capacidade que é passível de ser estimulada. “Se a criatividade é, então, inerente à natureza humana, importa desenvolver o potencial criativo presente em cada ser humano e fazer dela um objetivo chave da educação”. (Bahia, 2007<sup>a</sup>, p.18). Para Runco o “potencial criativo é uma parte da tendência humana básica de construir interpretações (pessoais) e assimilar as informações à medida que as experimenta” (2003, p.321). Relativamente às crianças, o autor indica que o importante é o potencial criativo e não o desempenho criativo evidente. Para quem trabalha com estas, a criatividade deve ser clara para que exista a construção de novos significados independentemente das interpretações pessoais. O princípio do autor “entender é inventar” permite a autoexpressão e pressupõe que a criatividade é muito partilhada, mas, implicitamente pois todos têm a capacidade de construir. (Runco, 2003).

### **1.1.2- Avaliar a Criatividade**

Avaliar faz referência a qualquer processo, através do qual, uma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores, de programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisando-se e valorizando-se as características e condições em função de uns critérios ou ponto de referência para emitir um juízo que seja relevante para a educação. (Sacristán, 1990, p.3)

A manifestação da criatividade pode ser objeto de avaliação, a partir, sobretudo, da descoberta das suas componentes por Guilford (1968) na sua estrutura do intelecto. Esta importante descoberta científica permitiu que se

viesses a desenvolver instrumentos que permitissem medir esses mesmos componentes, podendo, deste modo, medir-se o potencial criativo do indivíduo independentemente da medição do coeficiente de inteligência. Com o passar dos anos, foram produzidos diversos estudos, métodos e testes de avaliação com o fim de obter resultados e comparações para um maior desenvolvimento desta área. Como já referimos, a criatividade pode ser observada em diversas áreas e assim a sua avaliação pode resultar tanto em obras artísticas como noutro tipo de produções. Durante os estudos que se foram realizando, concluiu-se que para uma melhor análise, o método utilizado deve corresponder aos mesmos padrões e controlo. Paul Torrance desenvolveu os TTCT, (*Torrance Tests of Creative Thinking*) (1972). Estes testes sofreram várias alterações, mas hoje são constituídos em duas partes. Os testes verbais e os testes figurativos, constituídos por duas formas, A e B. No teste verbal, cada atividade tem uma imagem (o objetivo da resposta é ser escrita) e é suposto perguntar e adivinhar, melhorar o produto, realizar usos e perguntas incomuns, e fazer suposições. Nos testes figurativos as formas A e B são paralelas e é suposto realizar uma imagem, conclui-la a partir de linhas e círculos. (Torrance, 1966, 1974, citado em Kim, 2006). Para constituir os testes, Torrance baseou-se, como já referimos, nas habilidades de Guilford (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração). Para o autor o pensamento criativo não se pode igualar ao pensamento divergente. A sensibilidade para os problemas e as habilidades são importantes para a criatividade. As habilidades estão relacionadas com as mudanças do pensamento e a sensibilidade aos problemas é essencial para movimentar o processo do pensamento criativo. (Guilford, citado em Sternberg, 1988).

Rensis Likert investigou qual seria o melhor método de análise. Utilizou o método Sigma, mas percebeu que este se tornou complexo tanto na forma de organizar os dados como de os avaliar. Passou então a utilizar o método mais simples com uma escala de 1 a 5. Sendo 1 o valor mais baixo (negativo) e 5 o mais alto (positivo). No estudo que realizou concluiu que os resultados foram muito parecidos, mas que o método mais simples facilitava na organização dos dados e na avaliação. “Os resultados foram muito idênticos ao método Sigma e não envolveu nenhum erro, podendo estar presente em qualquer técnica e podendo ser usado por especialistas, juízes ou avaliadores”. (Likert, 1932, p.26).

As escalas são conhecidas como escalas somativas, mas os dados podem ser analisados separadamente ou pode ser possível realizar uma soma para criar uma pontuação (Bertram, n.d.). Joshi, Kale, Chandel, & Pal, concluem que “a escala de Likert é aplicada como umas das ferramentas psicométricas fundamentais e é frequentemente utilizada na pesquisa das ciências educacionais e sociais”. (2015, p.396). Para avaliar a criatividade Lubart utiliza uma escala tipo Likert. A escala é representada de 1 a 7, sendo que 1 é o valor mais baixo (pouco criativo) e 7 o mais elevado (altamente criativo). (Lubart, 2007).

## **1.2- Arte e Educação**

Segundo Read, “a educação é o apoio do desenvolvimento...o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão. É por isso que pode ser definida como o cultivo de modos de expressão” (1943, p.24). Para o autor a arte deve ser a base da educação e considera que o objetivo da educação é criar pessoas eficientes nos vários modos de expressão. Estes irão permitir adquirir sensibilidade estética e formas diferentes de ver o mundo. Tal como o conceito de criatividade, o conceito de arte torna-se igualmente difícil de definir, mas podemos considerar que este se define como a “capacidade que o Homem possui de produzir objetos ou realizar ações...expressar ideias, sentimentos ou emoções estéticas” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2006, p.4). A palavra Homem é aqui apresentada com uma expressão geral do indivíduo ser humano, mas esta capacidade de produzir ou de se expressar depende do seu estado de desenvolvimento e envolvimento. “É vulgarmente considerado como um processo de evolução física e gradual, de maturação, acompanhado de um desenvolvimento correspondente de várias faculdades mentais como o pensamento e a compreensão...” É por isso que Read considera que uma das funções mais importantes da educação está relacionada com esta orientação psicológica e com a sensibilidade estética, pois têm uma importância fundamental na forma de educar.

Tendo a Educação uma ligação direta com a Psicologia<sup>5</sup> consideramos que a educação estética é:

a educação dos sentidos em que se baseia a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano. Ao relacionarem-se harmoniosamente e habitualmente com o mundo exterior constrói-se uma personalidade integrada. Este ajustamento dos sentidos ao seu ambiente objetivo é talvez a função mais importante da educação estética. O ambiente do indivíduo não é inteiramente objetivo: a sua experiência não é apenas empírica. (Read, 1943, pp.20-21).

Segundo Platão a Estética nasce do belo e este não é um atributo particular, mas sim a beleza que vem de si.

A visão do Belo absoluto, em si e por si, é universal e transcendente. É a partir do Belo que tudo o que é belo o é, chegando à ascensão para a ideia do Belo formando quatro figuras da beleza.” A beleza corporal, moral, intelectual e absoluta. A arte para Platão é o próprio pensamento transcendente, encontra-se numa busca, espontânea natural, sã e sincera, é uma descoberta. As quatro figuras de beleza relacionam-se com a base da educação estética, uma educação que explora os sentidos transcendentes. (Huisman, 1984, pp. 15-29).

### **1.2.1- Educação Artística e a Criança**

Durante os primeiros anos de vida de uma criança, sabemos que esta deve ser estimulada, para que se promova o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. “A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.24). Como foi referido anteriormente a Educação Estética é no fundo uma educação dos

---

<sup>5</sup> Tradução livre: Scientific study of behavior and mental processes. Psychology is concerned with who each of us is and how we came to be the way we are. The field seeks to understand each of person as an individual, but it also examines how we act in groups, including how we treat each other and feel about each other. Psychology is concerned with what all humans have in common, but it also looks at how each of us differs from the others in our species—in our beliefs, our personalities, and our capabilities (Gleitman, Gross, & Reisberg, 2010)

sentidos. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, artigo 29, “A educação da criança deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades...” (Unicef, 2004, p.21). Quanto mais desenvolvida for essa rede de potencialidades mais completa uma criança se torna, tendo influência direta com a promoção do seu potencial criativo. Percebemos e consideramos a importância da Educação Artística como explica António Damásio (2006), “ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz.”. “A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, a avaliar criticamente o mundo que os rodeia e a participar ativamente nos vários aspetos da existência humana.” (Unesco, 2006, p.7). “Na educação artística, o produto final está subordinado ao método criador. O importante é o processo da criança, o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, as suas reações ao seu ambiente. (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.24).

Segundo Sousa podemos distinguir Educação pela Arte e Artes na Educação. A Educação pela Arte tem o objetivo de educar, formar a pessoa como um todo seguindo normas e regras. As Artes na Educação são vistas como uma atividade extracurricular como o objetivo de educar de forma cultural seguindo um método mais específico de ensino, ensinar um “tipo de arte”. Educação artística é então uma educação para o desenvolvimento. “Significa uma educação que atua igualmente nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras de personalidade, de modo harmonioso” (Sousa A. B., 2003, p. 61). No Roteiro para a Educação Artística existem dois métodos para a Educação Artística. As artes podem ser:

- Ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte.
- Encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas. (Unesco, 2006, p.10).

Maria Acaso refere que a partir do ano 2000 entrámos na época do pós-moderno, até aí a Educação Artística era vista “com uma “manualidade”, como o próprio nome indica, parecia um autêntico passatempo em que se realizam coisas com as mãos” (Acaso, 2009, p.90). Antes desse ano, os quatro paradigmas da Educação Artística eram: (1) Autoexpressão criativa; “um modo pessoal e individual da pessoa se expressar”. Segundo Agirre os conceitos baseados na autoexpressão são: Os aspetos sensoriais, sentimentais, emocionais... liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade” (Agirre, 2005, p.219). (2) A Educação Artística vista como uma disciplina; considera e reconhece os requisitos formais da metodologia e avaliação. (Acaso, 2009). “Estabelecer as bases de uma pedagogia de arte menos dependente da própria iniciativa individual, mais fundamentada no conhecimento profundo dos mecanismos da comunicação artística e aberta a novas formas de expressão artística próprias para a nova tecnologia”. (Agirre, 2005, p.249). (3) O Currículo Multicultural; com o objetivo de criar um currículo ligado há realidade social que existe, dando as mesmas oportunidades, independentemente das características da criança. (4) O Reformismo; “chegar à mudança através dos modelos anteriores”, e o Recontrutivismo; “contruir um modelo completamente novo”.

A Educação Artística não pode estar só relacionada com a produção, mas deve ser um estímulo ao desenvolvimento na interpretação de imagens, um estudo ligado à comunicação visual. Devemos ensinar a diferença entre realidade e representação, devemos ensinar a analisar o conteúdo da comunicação visual, devemos integrar a cultura visual quotidiana como um conteúdo, integrando nas aulas a análise dessas imagens, e devemos construir uma representação visual que implica uma tarefa intelectual onde a organização cognitiva é fundamental pois “para ver bem é imprescindível pensar”. É importante salientar que A Educação Artística existe em todos os lugares que desenvolvem a cultura visual (espaços culturais), seria fundamental tornar homogéneas as diferentes palavras que existem para a mesma área, alterar a formação dos professores e os sistemas de acesso profissional. Incorporar a arte atual como um conteúdo habitual. (Acaso, 2009. pp. 101-106).



Torna-se desafiante aplicar estas metodologias aos alunos de hoje quando fomos educados com outros objetivos.

Hoje a experiência digital antecede a experiência analógica desde a mais tenra idade, e este é um novo contexto que nos mostra águas desconhecidas. Haverá uma “fraqueza analógica” contemporânea? Como fundar uma experiência quando o digital já quase antecede o analógico, na educação e no desenvolvimento da criança? Como compreender o desconhecido com base no desconhecido? (Queiroz, 2016, p.13).

### **1.2.2- “Artes na Escola”**

“Sempre que nos ocorre falar ou pensar sobre ‘o currículo das artes’, começamos quase sempre (e inevitavelmente) por fazê-lo tendo em mente o currículo da escola pública...” (Cabeleira, 2017, p.134). Na matriz curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico a componente do currículo Expressões Artísticas tem que ter no mínimo três horas semanais. As AEC, atividade de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico são de “carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidem, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (Diário da República, 2004). Relativamente ao domínio artístico as atividades de enriquecimento curricular no 1º e 2º ano têm entre cinco e sete horas e meia de carga semanal e o 3º e 4º ano têm entre três e cinco horas e meia de carga horaria semanal.

Apesar de alguns progressos, continuam a não dar à Educação Artística a importância que deveria ter. “...As artes visuais (quer como disciplinas curriculares, quer como um campo especializado da investigação educacional) permanecem numa condição ‘precária’, ‘fragmentária’ e ‘im-pensada’, porque sistematicamente alheadas da sua própria história (longínqua e recente)” (Cabeleira, 2017,p.133). Situação que se verifica também no que diz respeito ao número de horas letivas assim como na forma como estas estão distribuídas no horário escolar (sempre ao fim do dia, como um extra). Como referia Fróis, há quase dez anos atrás, “As reformas para a educação artística têm passado pelo

mesmo processo fragmentado e desarticulado das outras áreas da educação e da cultura. É necessário que se estabeleça também aqui um consenso contemporâneo produzido sobre o papel das artes no desenvolvimento humano (...)” (Fróis, 2010). Também aos professores, educadores, não é dada essa importância. Não existem linhas definidas tanto na habilitação como na formação.

De facto, se a formação pedagógica tivesse sido introduzida, e bem, nas Faculdades de Belas-Artes, à semelhança do que aconteceu noutras áreas do conhecimento, e tivesse sido conduzida no sentido de estabelecer uma relação atualizada ente Arte e Educação, acreditamos que os seus alunos teriam sido melhores professores. Do mesmo modo que, se outras circunstâncias tivessem possibilitado uma formação artística séria, e o cruzar desta formação com a pedagógica, em todas as Escolas Superiores de Educação, acreditamos que a prática dos professores nelas formados seria positivamente diferente, o ensino das Artes Visuais sairia beneficiado, e a iliteracia neste domínio seria menor... Para que as Artes Visuais adquiram o lugar que lhes pertence na sociedade portuguesa, para que sejam compreendidas e valorizadas, julgamos imprescindível superar esta ignorância e consequente desresponsabilização face ao seu ensino, que se converte, inevitavelmente, num elitismo. (Sousa A. I., 2007, pp 463-466).

Mesmo assim é importante salientar o papel da escola, da comunidade escolar, e em especial da área artística no desenvolvimento das crianças.

A escola é por esta razão um espaço de excelência para planificações com a intencionalidade de promover momentos de descoberta transversal com sentido, com variedades e variações na cor, na textura e na forma, com recurso a um leque variado de materiais, facilitando a libertação de expressões através de diferentes formas de comunicar, destacando a importância da linguagem não verbal. (Libânio, 2013, p.16).

Neste sentido, a escola pode desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento da criatividade, já que a frequência da escola é um momento chave do desenvolvimento, crucial para a livre expressão do pensamento criativo. (Valqueresma & Coimbra, 2013, p.137).

### 1.3- A Criança E o Desenho Infantil

O desenho para a criança é um importante meio de expressão, pois é através dele que conseguimos perceber a representação que a criança tem do mundo, dos outros e dela própria, é uma linguagem paralela e complementar da verbal. Além da representação global o desenho revela parte da sua personalidade, do seu nível afetivo e cultural. A evolução do desenho infantil está também diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Ambos têm o objetivo final comum de atingir um fim, uma plenitude. No desenvolvimento da criança, o equilíbrio é considerado uma “passagem progressiva” e resulta do processo entre a “assimilação” e a “acomodação”. Considerando o termo “assimilação”, como a capacidade que a criança tem de aprender novos conceitos, mas tentando adaptar semelhanças àqueles que já possui. Na “acomodação” consegue definir um novo conceito sem semelhanças. Ao ocorrer a “Equilibração” (equilíbrio entre assimilação e acomodação) concluímos que atingiu o equilíbrio pleno, ocorrendo os Estádios Cognitivos (Piaget, 1990, pp.13-17):

- Sensório-motor (0 – 2 anos);
- Pré-operatório (2 – 7,8 anos);
- Operatório-concreto (8 – 11 anos);
- Operatório-formal (8 – 14 anos);

Após atingir esse equilíbrio consideramos que a criança está apta para a representação. A partir dos elementos gráficos, independentemente das características da criança, esperamos resultados. Como refere Arnheim “as formas iniciais de representação chamam a atenção não só pelo seu interesse educacional óbvio, mas também porque todas as características são fundamentais. Estes resultados têm como base o conhecimento da criança e o seu processo mental está diretamente ligado à experiência sensorial “. Esta experiência abordando particularmente os sentidos da visão e do tato, estão diretamente relacionadas. A experiência prática do tato vai posteriormente desenvolver e facilitar o processo visual da criança, pois os seus resultados

gráficos são realizados com base no conhecimento. A criança, na maior parte das vezes, representa o que sabe do objeto e não o que realmente pode estar a observar. Ela acumula um conjunto de características específicas desse objeto passando-as depois para a representação visual. Tal como a cor, esta também é atribuída pelo conjunto de coisas que vê ou já viu e não de uma só “vista”. O olho e em especial a mão têm um papel fundamental nos movimentos corporais que posteriormente irão ter influência nos resultados gráficos, pois para “além de ser expressivo o movimento é também descritivo” (Arnheim, 1998, p.162).

COGNITIVO	GRÁFICO
PIAGET	LOWENFELD
Sensório-motor <b>Até aos 2 anos</b>	
Pré-operatório <b>Dos 2 aos 7 anos</b>	<b>Garatuja</b> - dos 2 aos 4 anos <b>Pré esquemático</b> – dos 4 aos 7 anos
Operações concretas <b>Dos 7 aos 11 anos</b>	<b>Esquemático</b> - dos 7 aos 9 anos <b>Realismo nascente</b> - dos 9 aos 12 anos
Operações formais <b>11 aos 13 anos</b>	<b>Pseudo-naturalista</b> – dos 12 aos 14 anos <b>Crise da adolescência</b> – dos 13 aos 17 anos

*Tabela 2 - Relação entre os estádios cognitivos de Piaget e dos estádios gráficos de Lowenfeld (Mendes, 2002)*

Dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget iremos apenas incidir nas Operações Concretas e nas etapas de Lowenfeld, abordaremos o Pré-esquemático e o Esquemático por serem as fases que respeitam, maioritariamente, o grupo de crianças sobre as quais incidiu este estudo. A fase das Operações concretas (entre os 7 e os 11 anos) corresponde ao início da participação da criança na escola marcando uma:

modificação decisiva no desenvolvimento mental. ... quer se trate da inteligência ou da vida efetiva, das relações sociais ou atividade propriamente individual ... é capaz de novas coordenações. Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica...para a

afetividade produz uma moral de cooperação e autonomia pessoal... A criança a partir dos 7 ou 8 anos pensa antes de agir, começando assim, a conquista desse difícil processo que é a reflexão<sup>6</sup> (Piaget, 1990, p.42).

Lowenfeld & Brittain, indicam que “os desenhos nos proporcionam muito boas indicações sobre o desenvolvimento da criança. ... é um processo que a criança usa para transmitir um significado e reconstruir o seu ambiente.” (1980, p.58).

A etapa do Pré-esquemático (dos 4 aos 7 anos), acontece na maior parte das vezes em concordância com o início da comunicação gráfica, pois os movimentos corporais passam a ser controlados ao contrario da etapa anterior. As representações visuais da criança começam a ser objetos visualmente concretos e são um reflexo de si mesmos e das suas experiências. O primeiro símbolo que desenham é o ser humano e representam um círculo com duas linhas verticais que representam as pernas. A nível da cor esta é utilizada por gosto e tem pouca relação com a cor escolhida e o objeto. O espaço é um dos fatores mais importantes desta etapa, pois a criança utiliza-o com o que a rodeia (em cima, em baixo, e juntos um ao outro), não se representando assente no chão. Como refere Lowenfeld & Brittain, “é muito interessante para uma criança desta idade o significado do espaço. Concebe-o estando relacionado primordialmente com si mesmo e o seu próprio corpo.” (1980, p.153).

Na etapa Esquemática (dos 7 aos 9 anos) a criança pode apresentar um conceito definido do ser humano e do seu ambiente, utilizando imagens mentais que tem dos objetos e das informações que recebe (representa objetos com uma relação logica com outros objetos). Apesar de ter um conceito definido da representação da figura humana, representa-a de diversas maneiras, mas com características progressivamente mais detalhadas, sendo que estas podem ser alteradas de um dia para o outro. A criança representa as diferentes partes do corpo segundo o conhecimento ativo que tem dele. O esquema humano é algo muito individual e pode considerar-se como um reflexo do desenvolvimento do individuo. Uma das características de representação desta etapa é a repetição

---

<sup>6</sup> Reflexão interior

continua de um objeto, a partir do conceito de esquema que formula dele. Por exemplo, repete a forma de fazer a figura humana porque é assim que sabe, não copia de uns para os outros.

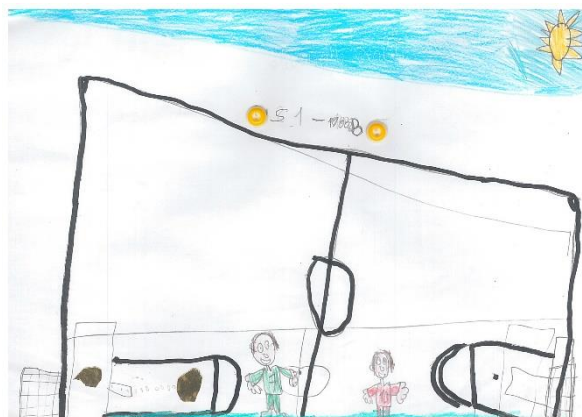
## O Espaço

O espaço continua a ser um dos fatores mais importantes, mas com características bastante diferentes. No esquema espacial a criança passa a olhar para si em concordância com o espaço que a envolve, descrevendo o que está a desenhar como se fosse uma história. A principal descoberta desta etapa é o reconhecimento de que existe uma ordem nas relações espaciais. No chamado Espaço Projetivo começa a representação clara do que está em cima e em baixo, à esquerda e à direita. É a primeira representação ordenada de um espaço que a criança toma consciência. As representações deixam progressivamente de ser egocêntricas, a criança começa a ter consciência que é um ser social. Assim vai criando representações com suporte na “linha de base”, tudo passa a estar assente nesta linha e é organizado ao longo desta. Passam a existir limites, a “linha do céu” e a “linha do chão”, sendo que o espaço que fica entre estas é atribuído ao “ar” (Figura 5).



*Figura 5 - Representação do espaço projetivo  
Aluno do sexo masculino, 7 anos*

Nesta etapa a “linha de base” pode também ser representada duplamente, (duas linhas de base) que implicam um maior desenvolvimento pois pode ser um indício da percepção da perspectiva. O conjunto entre a linha do céu, a linha do chão e ar é o meio mais comum desta etapa, mas por vezes devido a algumas experiencias afetivas as crianças são levadas a expressarem-se de uma forma mais subjetiva, representando a linha de forma “dobrada” (representa objetos perpendicularmente à linha de base). As representações podem ser observadas com uma mistura de alguns “objetos em elevação”, mas também desenhados vistos de cima, encontramos uma mistura entre o espaço topológico e o espaço projetivo. A imagem torna-se aérea com elementos rebatidos. O importante é representar o conjunto e não só a ação (Figura 6). “É evidente que o que criança inclui nos seus desenhos e pinturas são o reflexo das suas próprias experiencias”. (Lowenfeld & Brittain, 1980).



*Figura 6 - Representação do espaço topológico  
Aluno do sexo masculino, 7 anos*

É também muito comum observarmos sequências de desenhos que representam o tempo, uma relação entre o espaço e o tempo. Um dos pontos desta relação, ocorre como uma necessidade de comunicação. A criança conta um episódio e consegue representá-lo em vários suportes como se fosse um livro. No outro ponto, desenha a sequência desse episódio (tudo no mesmo suporte) independentemente do tempo e do lugar, uma sequência de ações de movimento. Também no espaço, pode igualmente criar uma representação descritiva e simultânea do interior e do exterior. Apresenta um desenho tipo “raio-

x” (Figura 7) pois na maior parte das vezes o interior é mais importante e tem mais significado que o exterior, este é quase esquecido. Descreve simultaneamente o interior e o exterior de algo opaco, representa a transparência, como se as paredes fossem invisíveis. Como o próprio nome indica chamamos silhueta quando a criança representa o corpo humano e os objetos como se fossem silhuetas. Chamamos perspectiva afetiva na representação às diferenças de tamanho que a criança atribui às pessoas e aos objetos (Gonçalves, 1991).



*Figura 7 - Representação "raio-x" ou transparência  
Aluno do sexo masculino, 6 anos*

Nos desenhos a criança expressa uma experiência de sensações corporais e podem ocorrer características específicas que nos transmitem um significado: (Lowenfeld & Brittain, 1980)

- Exagero de partes importantes
- Desprezo ou eliminação de partes importantes
- Mudança de símbolos para partes afetivamente significativas

### **A Cor e os Temas**

“Na cor, já existe uma relação entre esta e o objeto revelando uma certa ordem lógica no mundo. Demonstram capacidade de categorizar, de agrupar coisas e fazer generalizações”. (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.190). Para as



crianças os temas que querem representar não são um problema pois, com a proximidade mais consciente do mundo, apenas é necessário associar a pessoa e a ação. Os seus registos vão ser, na maior parte das vezes, baseados no conjunto desses meios. Como indica Luquet “a criança será guiada mais ou menos de uma maneira consciente na procura dos temas dos seus desenhos pela sua facilidade relativa de execução. [...] mesmo tendo em conta as suas singularidades, pode considerar-se regra geral a criança representa nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência” (1969, pp.20-26).



*Figura 8 – Atividade realizada por uma aluna do sexo feminino, 6 anos*

Como refere Lowenfeld & Brittain “o tipo de representação a que a criança chega depende amplamente de fatores psicológicos, biológicos e ambientais e do estímulo que recebeu”. Arnheim, indica que:

Diferentes crianças permanecem em estágios diferentes por períodos de tempo diferentes. Elas podem omitir alguns e combinar outros de maneira própria. A personalidade da criança e as influências do meio serão responsáveis por essas variações. O desenvolvimento da estrutura preceptiva é apenas um fator, acrescentado e modificado por outros no processo total do crescimento mental. [...] Não há nenhuma relação fixa entre a idade de uma criança e o estágio dos seus desenhos. (1998. p.172).

Royer (1995) acredita que dentro da personalidade existem três domínios essenciais, reveladores do estado psicológico da criança. O nível de maturidade, a integração da sua sexualidade e o grau de equilíbrio mental. O nível de maturidade é uma noção subjetiva, pois depende sempre da pessoa que analisa. Apesar de existir um termo comum, em que se tenta estar de acordo entre a idade e o que foi representando, é sempre avaliado com base em comparações. Devemos considerar o nível de maturidade gráfica, não como um coeficiente de inteligência, mas como o reflexo de capacidades gerais de receptividade e de adaptação ao meio.

A integração da sexualidade refere-se às características de género encontradas nos desenhos. A educação tende a uniformizar os comportamentos, mas a biologia encarrega-se de manter algumas dessas diferenças, encontrando assim por vezes diferenças nos estilos dos desenhos.



*Figura 9 - Atividade realizada por um aluno do sexo masculino, 6 anos*

## 1.4- A Cultura e o Meio Sociocultural

Ao conceito de “cultura” foi-lhe sendo atribuído, ao longo da história, vários significados. Encontramos hoje diversas definições e possui várias formas de ser aplicada. Eagleton refere que o conceito de cultura teve origem na natureza. “A raiz latina da palavra cultura é *colere*, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger”. Este conceito deixou de ser apenas material e tornou-se mais mental. “No âmbito do seu desdobramento semântico, a própria transição da humanidade de uma existência rural para uma existência urbana”. (2000, p.12). “*Culture* (cultura) veio a significar o trabalho da terra, por extensão ou por analogia empregou-se também em expressões “cultura das letras e “cultura das ciências” (Rocher, 1982, p.188).

Lubart considera a cultura como um “conjunto de pensamentos, de condutas, de tradições, de valores e de símbolos que estruturam o modo como um grupo de indivíduos vai interagir com o seu ambiente psíquico e social” (2007, p.83). O conceito de cultura tem então diversas formas de ser estudado e interpretado.<sup>7</sup> Numa abordagem mais presente do conceito, Pires indica:

Já que, se a natureza produz cultura, esta, por seu lado altera a natureza. [...] O significado de cultivar uma pessoa, a sua mente e a educação passaram a ser vistas como cultura de espírito. A pesar dos vários significados atribuídos a este conceito, cultura é também o modo de vida de um povo, ou de um grupo, ou a sua forma de vida peculiar durante um período específico de tempo. É ainda atribuída pelas obras e pelas práticas da sua produção intelectual e artística e pelos seus processos estéticos [...] tem sido vista como uma criação coletiva, uma estrutura que vai sendo continuamente constituída, criada pela família, pela comunidade [...] (2004, p. 38-39)

O contexto sociocultural deriva do conceito de cultura. É uma influência de conhecimentos para o desenvolvimento do ser humano em especial da criança. Vigotsky citado em Pino designa que:

---

<sup>7</sup> Neste estudo, iremos analisar particularmente o conceito de cultura e a sua relação com a criatividade.

Tudo o que é cultural é social. Campo social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. [...] o social é um fenómeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela, formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porem resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (2000, p. 53).

Para a existência das produções do homem é necessário existir a capacidade de criar. Csikszentmihalyi diz que “é impossível estudar a criatividade sem a contextualizar, por isso, uma investigação deve incidir nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo, pois a criatividade é uma co-construção dinâmica entre a pessoa e o contexto sociocultural” (1998, p.42).

As culturas são construções defensivas contra o caos, concebidas para reduzir o impacto do acaso sobre a experiência e respostas de adaptação. Estabelecem normas, desenvolvem objetivos, constroem crenças. A cultura abarca tudo: define como as pessoas devem nascer, crescer, casar, ter filhos e morrer. (Csikszentmihalyi, 2002).

O desenvolvimento da criança depende do tipo e do meio onde cresce. Através das características específicas desse meio, adquire capacidades sociais e culturais que posteriormente vão ter influência nas suas capacidades de aprendizagem de comunicação e de relacionamento.

O estudo de contextos culturais e aprendizagem na infância por meio de “uma abordagem integral da criança” constitui um desafio constante [...] A exposição pura ao conteúdo a ser aprendido, oferecida por diferentes práticas culturais, é de fundamental

importância. [...] crianças aprendem mais rapidamente quando são solicitadas a aprender ou solucionar problemas baseados naquilo que lhes é familiar, ou que façam sentido do ponto de vista humano. (Cole, Hakkarainen, & Bredikyte, 2010).

Como refere Sousa, C:

A influência do meio social no desenvolvimento do sujeito torna-o ativo e interativo, na medida em que constrói o seu conhecimento através de *instrumentos* e *sinais* oriundos do meio cultural. Os *instrumentos* são definidos como orientadores da atividade exercida sobre objetos, alterando-os a partir do exterior (como o exemplo da linguagem), enquanto os *sinais* são definidos como meios de atividade interna, não alterando os objetos, residindo a principal diferença na maneira como orientam a atividade humana. [...] Linguagem e pensamento conferem existência autónoma, valorizando os processos histórico culturais como determinantes do crescimento cognitivo da criança. Esse crescimento cognitivo vai ter influência no desenvolvimento do potencial criativo (2005, pp.1-2).

Vygotsky refere que “a criatividade tem uma origem social, veiculada através da atividade de troca simbólica entre os indivíduos [...] é historicamente determinada e faz parte de um sistema de significados mais complexos que se modifica ao longo dos estádios de desenvolvimento humano” (2012, p. 13). Num processo de desenvolvimento podemos ter dois caminhos relativamente à sua origem, os chamados “processos elementares” que são de origem biológica e os outros processos de carácter sociocultural. O comportamento da criança surge na junção desses dois caminhos, existindo os elementos biológicos naturalmente adquiridos e os elementos culturalmente escolhidos. O autor afirma que “para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). (Vigotsky, 1991, p.81).

A educação criativa e a educação cultural estão intimamente ligadas. O processo criativo deriva diretamente do contexto cultural em que acontece. (Robinson et al., 1999). Apesar deste conceito ter um importante papel social, no sentido em que, origina e desenvolve uma sociedade, o conceito de cultura como

educação é também essencial no desenvolvimento do ser humano e das artes na civilização. Para Eisner:

para percebermos o papel das artes na transformação da ciência devemos começar pelas características biológicas do organismo humano, porque são estas que fazem com que seja possível estabelecermos contacto com o meio ambiente onde vivemos. Experimentar este ambiente é um processo ao longo da vida. É um processo formado pela cultura, influenciado pela linguagem, as crenças e os valores e moldado também pelas características individuais (2004, p.17).

O desenvolvimento na área do conhecimento está intrinsecamente ligado à capacidade de transformação e crescimento que o indivíduo, com as suas características, antecedentes culturais e sociais é capaz de promover. Apesar disso, essa sua capacidade de transformação tem vindo também a demonstrar um lado menos positivo originando a globalização da sociedade. “A globalização cultural refere-se à intensificação e expansão dos fluxos culturais em todo o mundo... Dado que a linguagem, a música e as imagens constituem as principais formas de expressão simbólica, elas assumem um significado especial na esfera da cultura”. A globalização transforma as características únicas destas formas de expressão em coisas comuns e com perda da sua origem. “Estamos a testemunhar o surgimento de uma cultura popular cada vez mais homogeneizada, apoiada por uma indústria ocidental.” (Steger, 2003, pp.69-71).

## 2- METODOLOGIA

A questão inicial surgiu com o objetivo de percebermos se os contextos socioculturais diferenciados, exercem alguma influência na criatividade das crianças do 1º e 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, manifestada nas suas produções plásticas.

### 2.1- Caracterização da Amostra

A realização deste estudo, contou com a participação de 77 alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. Destes, 38 pertencem ao 1º ano de escolaridade e 39 ao 2º ano. Dos 77 alunos, 38 dos participantes frequentam uma das escolas do Concelho de Estremoz, Distrito de Évora (Escola E - Meio Rural), e os outros 39 participantes frequentam uma das escolas de Caxias, Concelho de Oeiras (Escola C – Meio Urbano). A distribuição de alunos por ano e participação é apresentada na tabela 3.

	<b>Estremoz, Évora</b> (Escola E - Meio Rural)		<b>Caxias, Oeiras</b> (Escola C – Meio Urbano)		Total das duas escolas	
	alunos	participações	alunos	participações	alunos	participações
<b>1º ano</b>	21	20	20	18	41	38
<b>2º ano</b>	20	18	22	21	42	39
<b>Total de cada escola</b>	41	38	42	39	83	77

*Tabela 3 - Distribuição de alunos por ano e participação*

Os dados abaixo são também apresentados em tabela por fazerem parte da caracterização dos participantes e por considerar que são fatores influenciadores na posterior avaliação dos resultados.

	<b>Estremoz</b> (Escola E - Meio Rural)	<b>Caxias</b> (Escola C – Meio Urbano)
<b>1º ano</b>	6,47	6,47
<b>2º ano</b>	7,0	7,3

*Tabela 4 - Média da idade dos participantes*

	<b>Estremoz</b> (Escola E - Meio Rural)	<b>Caxias</b> (Escola C – Meio Urbano)
<b>1º ano</b>	19 Nacionalidade Portuguesa 1 Nacionalidade Romena	17 Nacionalidade Portuguesa 1 Nacionalidade Cabo-Verdiana
<b>2º ano</b>	16 Nacionalidade Portuguesa 2 Nacionalidade Romena	21 Nacionalidade Portuguesa

*Tabela 5 - Nacionalidade dos participantes*

	<b>Estremoz, Évora</b> (Escola E - Meio Rural)		<b>Caxias</b> (Escola C – Meio Urbano)	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
<b>1º ano</b>	9	11	8	10
<b>2º ano</b>	8	10	10	11

*Tabela 6 - Distribuição dos participantes por género*

## 2.2- Estremoz<sup>8</sup>

### 2.2.1- Caracterização do Meio Rural

O concelho de Estremoz integra o subgrupo de municípios do Alentejo Central. Este insere-se numa região denominada por Zona dos Mármore e pertence ao distrito de Évora. Ocupa uma área total de 514 Km<sup>2</sup> e tem uma

---

<sup>8</sup> Ambos os textos foram facultados pela coordenação da escola, segundo o Regimento Interno 2012/2013.



população de 15 657 habitantes (30 hab/Km). É constituído por 13 freguesias, sendo que duas são urbanas – Santo André e Santa Maria – e as onze restantes são rurais: Arcos, Évoramonte, Glória, S. Bento do Ameixial, S. Bento do Cortiço, S. Bento de Ana Loura, S. Domingos de Ana Loura, Santo Estevão, S. Lourenço de Mamporcão, Veiros e Santa Vitória do Ameixial. O clima é típico de regiões do interior. As amplitudes térmicas anuais são consideráveis com temperaturas médias mensais inferiores a 10°C no Inverno, e no Verão superiores a 20°C, atingindo vulgarmente os 40°C. A precipitação tem um total anual de 661,8mm. Estremoz atinge uma altitude de 448m. Da sua posição sobranceira é possível admirar a bela e vasta paisagem rural. A nascente da cidade, a paisagem é marcada pela exploração e extração de mármore.

As culturas com mais relevância são a vinha, os cereais e a floresta. Esta última divide-se em montado de sobro e azinho, pinhal, eucaliptal e matos incultos. Além da agricultura, existe uma pequena área de solos que é ocupada por pedreiras de extração de mármore. A vinha tem vindo a substituir a cultura dos cereais, contando-se atualmente em Estremoz com um número significativo de Adegas. É também de notar a existência de algumas manchas de terreno ocupadas por pinhal, eucaliptal e matas incultas, particularmente na Serra D'Ossa. Sendo os solos ocupados maioritariamente por explorações agrícolas e pedreiras, as principais atividades económicas do concelho estão relacionadas com estas:

- Atividades agrícolas (vinho e horticultura) e a
- Indústria extrativa do mármore.

Existe ainda uma parte, ainda que pouco significativa da população a trabalhar no setor da indústria e dos serviços.

### **2.2.2- Caracterização da Escola E**

A “Escola E” pertence à rede Pública do Ministério da Educação e faz parte integrante do Agrupamento de Escolas do Concelho de Estremoz. Situa-se num dos extremos da cidade (extremo Sudoeste), o que lhe confere

características tanto urbanas ainda que com algumas rurais reforçado também pelo facto de receber crianças tanto de algumas das freguesias rurais como de algumas casas/quintas existentes na periferia de Estremoz. Está integrada num bairro periférico com algumas moradias e prédios. A Escola foi criada no ano letivo 2006/2007, passando assim a integrar quer logisticamente, quer espacialmente uma Ex-escola. A escola passou a contar com seis turmas do Primeiro Ciclo e duas do Pré-escolar. Quatro turmas do Primeiro Ciclo a funcionarem num edifício do Plano Centenário vulgarmente conhecido por Edifício das Amoreiras, duas turmas de Primeiro Ciclo e duas do Pré-escolar no edifício também do Plano Centenário e vulgarmente conhecido por Edifício dos Plátanos. A escola está rodeada por um espaço exterior vedado, integrado na Mata Municipal, em piso térreo e com equipamento adequado.

## **2.3- Caxias<sup>9</sup>**

### **2.3.1- Caracterização do Meio Urbano**

O Agrupamento de Escolas de S. Bruno serve a totalidade das freguesias de Caxias e de Barcarena, inseridas no Concelho de Oeiras. Estas freguesias têm vindo a transformar-se em zonas habitacionais urbanas, satélites da capital, embora se continue a respirar o ambiente calmo dos antigos bairros tradicionais e de habitações unifamiliares com jardim, que denotam níveis económicos elevado e médio, mas também baixo. Estão, também, inseridos nestas freguesias bairros de realojamento social, que abrigam população mais carenciada, em especial oriunda de países africanos. Nestas áreas, as crianças e jovens procuram, muitas vezes, a rua para se socializarem e ocuparem o tempo livre. No entanto é, em especial, no Bairro Sá Carneiro e nas zonas de nível económico mais desfavorecido que estão sediadas algumas Associações Recreativas e Desportivas, bem como uma Organização de Ocupação de Tempos Livres “Casa de S. Bento”.

---

<sup>9</sup> Ambos os textos foram facultados pela Coordenadora da Escola no ano letivo 2017/2018

### **2.3.2- Caracterização da Escola C**

A “Escola C” localiza-se na freguesia de Caxias e recebe alunos oriundos dos vários lugares desta freguesia, nomeadamente, de Caxias, do Murganhal, Pedreira Italiana, Bairro Sá Carneiro e de freguesias vizinhas, Paço de Arcos e Oeiras. As turmas são heterogéneas. Este facto não é de forma alguma, facilitador de uma implementação curricular adequada e é sem dúvida um fator condicionante de toda a atividade educativa a desenvolver. A maioria dos alunos revela particularidades nos seus modos de aprender que requer da parte do professor uma atenção constante e a necessidade de refletir e reformular as estratégias de gestão e organização das aprendizagens, no sentido de encontrar as respostas adequadas, isto é, de fazer uma maior diferenciação. De qualquer forma todos necessitam de aprender a organizar os seus conhecimentos e aumentar a confiança nas suas próprias capacidades.

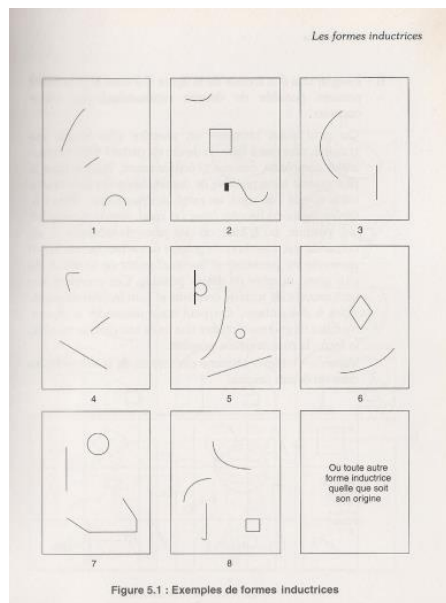
## 2.4- Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha dos dados foram utilizados três instrumentos. O primeiro instrumento, inquérito por questionário para os Encarregados de Educação, foi realizado de raiz, tendo sido testado por pessoas de diferentes idades e áreas antes da sua utilização. (Hill, 2009).

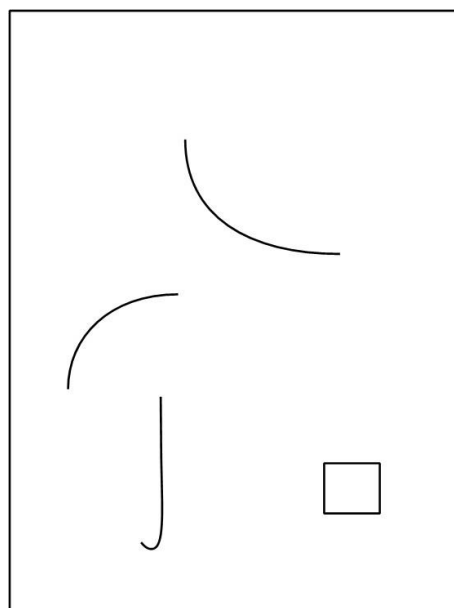
Este questionário é constituído por dezanove perguntas e está dividido em duas partes. A primeira, faz referência aos dados do aluno, a segunda, aos dados do Encarregado de Educação, sendo sempre este a responder às questões sem conhecimento do educando. As perguntas colocadas, para além da caracterização pessoal, estão relacionadas com o tipo de atividades exercidas pelos pais e os alunos e uma última pergunta (aberta) de opinião.

Após a autorização da direção das escolas (Anexo A, p.89) e em concordância com as professoras titulares das turmas, o questionário (Anexo B, p.90), foi entregue aos Encarregados de Educação aproximadamente um mês antes da realização das atividades. Depois da recolha dos questionários, independentemente da autorização ou não dos Encarregados de Educação, todos os alunos participaram nas atividades para que não existisse qualquer fator discriminatório. Após a análise das autorizações, e às quais os E.E não deram consentimento, os 3 instrumentos desses alunos foram excluídos da análise de resultados.

O segundo instrumento utilizado, e o primeiro a ser realizado pelos alunos, é baseado no livro de Michel Fustier (2001) intitulado *“Exercices Pratiques de Créativité -les méthodes aléatoires: Les Formes Inductrices”*. Das hipóteses apresentadas pelo autor (Figura 10), a escolha recaiu no exemplo número oito (Figura 11), pelo facto de alguns exemplos de realização serem apresentados no texto explicativo do exercício (Anexo C, p. 97), permitindo-nos, deste modo, ter alguns dados de comparação face aos resultados por nós obtidos, uma vez que o autor não apresenta nenhuma tabela de regularidade de respostas a este instrumento de perceção de criatividade individual.



*Figura 10 – Hipóteses apresentadas pelo Autor (Fustier, 2001)*



*Figura 11 – Exemplo número oito (Fustier, 2001)*

A atividade realizada, com a aplicação do instrumento dois tinha um tempo estipulado de trinta minutos. A maior parte dos participantes conseguiu realizar a atividade em vinte minutos ou até menos. Antes de efetuarem a atividade, foi realizada uma explicação geral à turma, mencionando que deveriam executar um ou vários desenhos utilizando as linhas que lhes eram apresentadas dentro do retângulo. A maior parte dos alunos compreendeu, tendo apenas alguns

pedindo para repetir a explicação, tanto no 1º como no 2º ano. Foi também mencionado que o material a utilizar era lápis de grafite e borracha. Rapidamente questionaram se no fim poderiam colorir. Após terminarem a tarefa e de colocarem o nome completo na parte detrás da folha, em silêncio deveriam fazer sinal e esperar que fosse conferido tudo. Observou-se que os alunos que tiveram mais dificuldade na compreensão da atividade, foram aqueles que voltaram depois a pedir auxílio e os que entregaram mais tarde dizendo que “não sabiam o que desenhar”. Nestas situações e não podendo dar respostas, explicou-se, de novo, o objetivo da atividade.

Após a aplicação do instrumento dois, e de todos terem entregue o exercício, foi distribuída uma nova folha tamanho A4 branca lisa, 80 g/m. Foi explicado que deveriam colocar de novo o nome completo na parte detrás da folha. Após todos terem entendido o primeiro passo, foi referido que deveriam realizar um desenho, com colagens e com tema livre, poderiam desenhar o que quisessem. Rapidamente surgiram dúvidas e intervenções de que não tinham certos materiais. Foi esclarecido que junto ao quadro iriam ter três mesas com vários materiais disponíveis (revistas, cartolinas, papel de lustro, papel eva brilhante, lã, botões, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tesouras, cola de batom e cola líquida) e que poderiam utilizar a quantidade que desejassem tendo sempre atenção à partilha do material. A atividade livre tinha um tempo estipulado de sessenta minutos, que foi sendo variável consoante os alunos. Alguns terminaram dentro do tempo estipulado, outros terminaram bem antes do tempo e quiseram repetir. Poucos participantes pediram para ficar mais que os sessenta minutos para realizar os últimos pormenores. No geral, o entusiasmo foi o sentimento que mais predominou, tanto pela diversidade dos materiais como pelo facto de terem uma pessoa nova na sala a dinamizar atividades diferentes. O instrumento três (Anexo D, p.98) utilizado para posterior avaliação da atividade com tema livre, foi adaptado com base na tabela de indicadores de criatividade na representação gráfica, elaborada pela Professora Ana Bela Mendes realizada na Tese de Doutoramento intitulada “*La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans. Effets des pratiques pédagogiques et des contextes socioculturels familiaux*” (2002). A tabela, embora tendo partido do estudo referido, sofreu diversas alterações compatíveis com o estágio de

desenvolvimento gráfico a que se destinava -esquemático- e ao tipo de atividade prevista.

## **2.5- Utilização do Instrumento Um**

### **2.5.1- 1º ano Escola E- Meio Rural <sup>10</sup>**

A turma do 1º Ano da Escola E- Meio Rural é constituída por vinte e um alunos na qual obtivemos vinte participações. Das vinte participações, nove são alunos do sexo feminino e onze do sexo masculino. Neste grupo onze alunos têm seis anos de idade e dez têm sete anos de idade. (Anexo E, p. 99.). Relativamente às atividades extracurriculares, dez alunos praticam desporto depois da escola, três participam em atividades de artes plásticas, quatro em artes performativas, oito alunos não têm qualquer tipo de atividade e um aluno (outras) faz parte dos Escuteiros. Dos onze alunos que responderam à questão sobre a frequência das atividades, nove praticam entre uma a três vezes por semana e dois alunos entre três e cinco vezes por semana (Anexo F, p. 99). Na turma, dezassete dos participantes têm a mãe como Encarregado de Educação (EE) e três alunos o pai, referindo que todos vivem com o seu educando (Anexo G, p 100). A média das idades dos Encarregados de Educação é de 37,09 anos. Um dos vinte EE tem como grau de escolaridade o 4ºano, nove tem o 9º ano, cinco o 12º ano e cinco a Licenciatura e nenhum apresenta Mestrado ou Doutoramento (Anexo H, p. 100). Relativamente ao agregado familiar, este é constituído por quatro elementos para nove alunos, três elementos para seis alunos, dois elementos para três alunos e por cinco ou mais elementos para dois alunos. (Anexo I, p. 101). Dezasseis dos inquiridos consideraram o seu meio de habitação urbano, e apenas quatro consideram viver no meio rural. Onze assinalaram viver num prédio e nove numa casa/vivenda. Treze indicaram ter área exterior incluída na habitação e sete não. (Anexo J, p. 101). Em relação às atividades após o trabalho, doze Encarregados de Educação não têm qualquer

---

<sup>10</sup> Alguns dos inquiridos seleccionaram mais do que as opções pretendidas. Nas diferentes atividades e nos tipos de publicação a frequência por semana pode ser a mesma.

tipo de atividade, cinco praticam desporto, um participa em artes performativas e dois optaram pela leitura. Estes praticam atividades uma a três vezes por semana. (Anexo K, p. 102). Quanto às atividades realizadas em conjunto com os educandos, todos os participantes consideraram ter momentos de leitura, indicando os contos/histórias como a maior opção, seguindo treze com livros de atividades e três nos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura. Doze tem por hábito ler uma a três vezes por semana e sete entre três e cinco vezes por semana. (Anexo L, p. 102). Novamente todos os participantes indicaram ter televisão em casa, sendo o programa dos desenhos animados o mais visto. De seguida, onze participantes assinalaram os filmes, dez indicaram o desporto, nove as notícias, seis as telenovelas, cinco as reportagens e culinária e por fim três os *reality shows*. (Anexo M, p. 103). Nas atividades realizadas ao fim de semana, todos os participantes assinalaram os passeios ao ar livre como opção, quinze indicaram as visitas a familiares e amigos, treze estar em casa, onze ir ao shopping (lojas e supermercados), nove assinalaram ir ao cinema e por fim três indicaram os museus e concertos. (Anexo N, p. 103). Na última pergunta (aberta) quinze dos Encarregados de Educação considerou muito importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do educando e cinco considerou importante. (Anexo O, p. 104).

### **2.5.2- 2º ano Escola E- Meio Rural**

Na turma do 2º Ano da Escola E- Meio Rural obtivemos dezoito participações. Oito são alunos do sexo feminino e dez do sexo masculino. Neste grupo doze alunos têm sete anos de idade, cinco têm oito anos de idade e um aluno tem nove anos (Anexo P, p. 104). Nas atividades extracurriculares oito alunos praticam desporto, dois participam em atividades de artes plásticas, seis em artes performativas e quatro alunos não têm nenhum tipo de atividade. Dos doze participantes que responderam à questão, dez alunos pratica atividades entre uma a três vezes por semana e dois alunos entre três e cinco vezes por semana. (Anexo Q, p. 105). Na turma do 2ª ano Escola E- Meio Rural, dezasseis dos participantes têm a mãe como Encarregado de Educação (EE) e dois alunos o pai, referindo que todos vivem com o seu educando. (Anexo R, p 105). A média



das idades dos Encarregados de Educação é de 37,94 anos. Dois dos dezoito EE tem como grau de escolaridade o 4º ano, nove tem o 9º ano, cinco o 12º ano e dois a Licenciatura e nenhum apresenta Mestrado ou Doutorado (Anexo S, p. 106). Relativamente ao agregado familiar, este é constituído por quatro elementos para nove alunos, três elementos para sete alunos e dois elementos para um aluno. (Anexo T, p. 106). Relativamente ao meio de habitação, dezasseis dos inquiridos consideraram o seu meio de habitação urbano, e apenas dois consideram viver no meio rural. Seis assinalaram viver num prédio e doze numa casa/vivenda. Nove indicaram ter área exterior incluída na habitação e nove não. (Anexo U, p. 107). Relativamente às atividades para os Encarregados de Educação, onze não participa em nenhum tipo de atividade, cinco praticam desporto, dois participam em artes performativas, um em artes plásticas e um em leitura. Um dos participantes pratica atividades uma vez por semana, quatro praticam uma a três vezes por semana e dois EE entre três a cinco vezes por semana. (Anexo V, p. 107). Dezassete dos participantes consideraram ter momentos de leitura em conjunto com os seus educandos indicando também os contos/histórias como a maior opção. Doze participantes selecionaram os livros com atividades e dois os livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura. Dois participantes têm por hábito ler uma vez por semana, onze uma a três vezes por semana e quatro entre três e cinco vezes por semana. (Anexo W, p. 108). Todos os participantes desta turma indicaram ter televisão em casa, sendo também o programa dos desenhos animados o mais visto. Nove assinalaram os filmes, quatro indicaram o desporto, sete as notícias, quatro as telenovelas e as reportagens, cinco a culinária e por fim um os reality shows. (Anexo X, p. 108). Nas atividades realizadas ao fim de semana, dezasseis dos participantes assinalaram os passeios ao ar livre como opção, catorze indicaram as visitas a familiares e amigos, dez estar em casa, nove ir ao shopping (lojas e supermercados), cinco assinalaram ir ao cinema, um indicou os museus e concertos, outro participante assinalou a opção (Outra) referindo visitas a Castelos. Dois dos participantes também referiram trabalhar ao fim de semana. (Anexo Y, p. 109). Na última pergunta (aberta) cinco dos Encarregados de Educação considerou muito importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do educando, doze considerou importante e um considerou nem pouco importante nem muito importante. (Anexo Z, p. 109).

### **2.5.3- 1º ano Escola C- Meio Urbano**

Na Escola C- Meio Urbano a turma do 1º ano é constituída por vinte alunos na qual obtivemos dezoito participações. Das dezoito participações, oito são alunos do sexo feminino e dez do sexo masculino. Neste grupo nove alunos têm seis anos de idade e nove têm sete anos de idade. (Anexo AA, p. 110). Nas atividades extracurriculares cinco alunos praticam desporto, um participa em atividades de artes plásticas e outro aluno em artes performativas. Onze alunos não têm nenhuma atividade e um aluno (outras) participa na catequese. Relativamente à frequência das atividades, três alunos praticam uma vez por semana, dois alunos entre uma a três vezes por semana e outros dois alunos entre três e cinco vezes por semana. (Anexo BB, p. 110). Como Encarregado de Educação treze alunos têm a mãe, quatro alunos o pai e um aluno o tio, referindo que todos vivem com o seu educando. (Anexo CC, p. 111). A média das idades dos Encarregados de Educação é de 37,05 anos. Relativamente ao nível de estudos, seis EE têm o 9º ano, sete o 12º ano, um a Licenciatura, outro o Mestrado e outro o Doutoramento e um EE indicou ter o 6º ano. (Anexo DD, p. 111). Para dois alunos o agregado familiar é constituído por dois elementos, para quatro alunos por três elementos, para sete alunos por quatro elementos e para cinco alunos cinco ou mais elementos. (Anexo EE, p. 112). Todos os inquiridos consideraram o seu meio de habitação urbano. Onze indicaram viver num prédio e oito numa casa/vivenda. Dez elegeram ter área exterior incluída na habitação e sete não. (Anexo FF, p. 112). Relativamente às atividades para os Encarregados de Educação, nove não tem nenhum tipo de atividade, cinco praticam desporto, um participa em artes performativas, quatro em leitura e outro EE pratica ponto cruz. Um dos participantes pratica atividades uma vez por semana, e sete praticam três a cinco vezes por semana. (Anexo GG, p. 113). Nas atividades realizadas em conjunto, catorze participantes consideraram ter momentos de leitura e 4 não. Treze indicaram os contos/historias, oito os livros com atividades e dois livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura. Três têm por hábito ler uma vez por semana e outros três uma a três vezes por semana e oito indicaram ler três a cinco vezes. (Anexo HH. p. 113). Todos os participantes indicaram ter televisão em casa, e dezassete elegeu o programa desenhos animados. Onze assinalaram os filmes, três indicaram as telenovelas

e três a culinária, quatro as reportagens, seis o desporto, nove as notícias e um participante os Reality Shows. (Anexo II, p. 114). Nas atividades realizadas ao fim de semana, treze dos participantes assinalaram os passeios ao ar livre como opção, dezasseis indicaram as visitas a familiares e amigos, e outros dezasseis estar em casa, doze ir ao shopping (lojas e supermercados), seis assinalaram ir ao cinema, dois indicaram os museus e outros dois participantes os concertos, e outro participante assinalou a opção (Outra) referindo jogos de futebol. (Anexo JJ, p. 114). Na última pergunta (aberta) oito dos Encarregados de Educação considerou importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do educando, e doze considerou muito importante. (Anexo KK, p. 115).

#### **2.5.4- 2º ano Escola C- Meio Urbano**

A turma do 2º Ano da Escola C- Meio Urbano é constituída por vinte e dois alunos na qual obtivemos vinte e uma participações. Das vinte e uma participações, dez são alunos do sexo feminino e onze do sexo masculino. Treze alunos têm sete anos de idade e oito alunos têm oito anos. (Anexo LL, p. 115). Relativamente às atividades extracurriculares onze alunos praticam desporto, três participam em atividades de artes plásticas, sete alunos não têm qualquer tipo de atividade e dois alunos (outras) faz parte do Escuteiros e da participam na Catequese. Seis alunos praticam três a cinco vezes por semana, dois alunos uma vez, e outros dois alunos uma a três vezes por semana. (Anexo MM, p. 116). Nesta turma dezasseis dos participantes têm a mãe como Encarregado de Educação, três alunos o pai, um aluno o Tio e outro a Avó. Os dezanove EE que responderam referiram que todos vivem com o seu educando e um EE tem guarda partilhada. (Anexo NN, p. 116). A média das idades dos Encarregados de Educação é de 38,52 anos. Dois dos vinte e um EE têm como grau de escolaridade o 4ºano, sete tem o 9º ano e sete o 12º ano, dois a Licenciatura e nenhum apresenta Mestrado ou Doutoramento. (Anexo OO, p.117). Relativamente ao agregado familiar, este é constituído por dois elementos para um aluno, três elementos para dois alunos, quatro elementos para treze alunos, e cinco elementos ou mais para cinco alunos (Anexo PP, p.117). Dos vinte e um

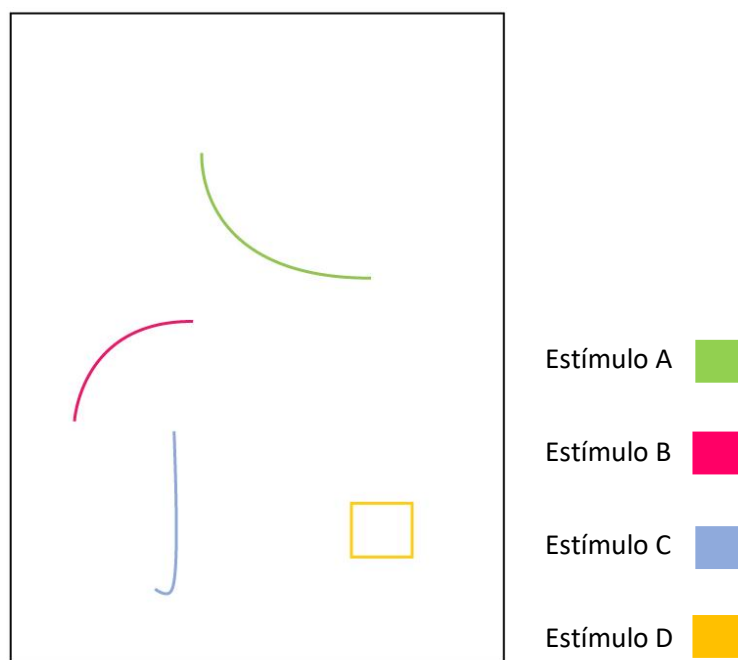
inquiridos, dezanove considerou que o seu meio de habitação é urbano. Dezasseis assinalaram viver num prédio e cinco numa casa/vivenda. Treze indicaram não ter área exterior incluída na habitação e seis ter. (Anexo QQ, p. 118). Relativamente às atividades para os Encarregados de Educação, oito não tem nenhum tipo de atividade, sete praticam desporto, quatro indicaram a leitura e outros três EE indicaram a opção (outras) assinalando os escuteiros, a catequese e formações de trabalho. Três dos participantes pratica atividades uma vez por semana, cinco praticam uma a três vezes por semana e dois entre três a cinco vezes por semana. (Anexo RR, p. 118). Nas atividades realizadas em conjunto, dezasseis participantes indicaram ter momentos de leitura e quatro não. dezassete indicaram os contos/historias, nove os livros com atividades, quatro os livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura e dois assinalaram a opção (outras) indicando revistas, jornais e livros de ciência. Três têm por hábito ler uma vez por semana, seis entre uma a três vezes por semana e sete entre três a cinco vezes. (Anexo SS, p. 119). Todos os participantes indicaram ter televisão em casa. Dezanove indicaram o programa desenhos animados, onze assinalaram os filmes, oito as telenovelas, dois as reportagens, quatro a culinária, dez o desporto e outros dez as notícias. (Anexo TT, p. 119). Nas atividades realizadas ao fim de semana, dezoito dos participantes assinalaram os passeios ao ar livre como opção, catorze indicaram as visitas a familiares e amigos, e outros catorze estar em casa, nove ir ao shopping (lojas e supermercados), onze assinalaram ir ao cinema, três indicaram os museus, um indicou os concertos outro participante assinalou a opção (Outra) referindo a Catequese. (Anexo UU, p. 120). Na última pergunta (aberta) um EE considerou nem pouco importante nem muito importante, dez consideraram importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do educando, e outros dez consideraram muito importante. (Anexo VV, p. 120).

### 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 3.1- Escola E - Meio Rural

##### Utilização do instrumento dois - Formas Indutoras

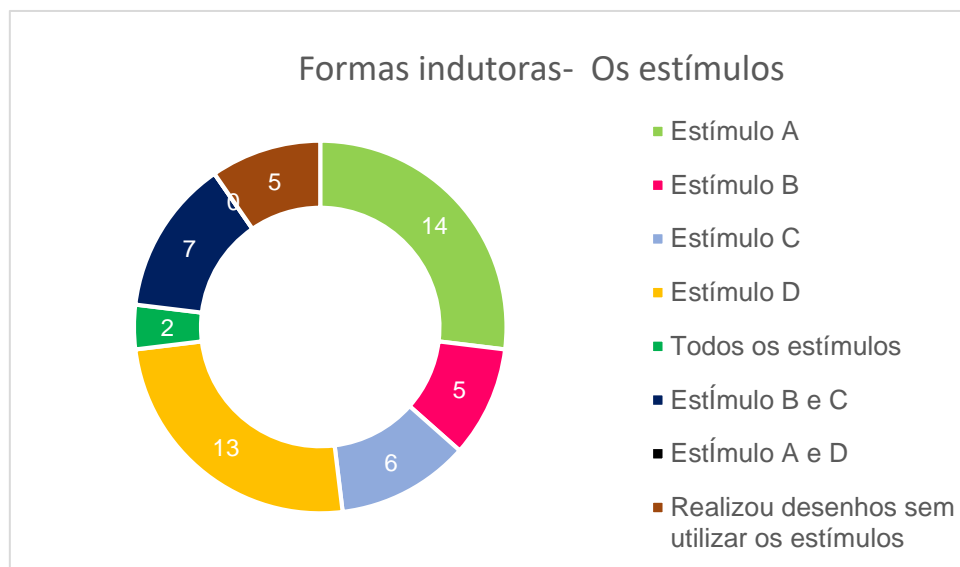
O instrumento dois (Figura 11 p. 37), atividade das formas indutoras baseado no livro de Fustier (2001) é constituído por quatro estímulos isolados, que categorizamos por letras, para uma melhor compreensão e análise, existindo assim o estímulo A, B, C, D. (Figura 12). Os alunos poderiam realizar uma produção gráfica (desenho) utilizando todos os estímulos, integrando-os numa narrativa única (indicador de um maior potencial de criatividade) ou realizar uma produção para cada um dos estímulos individualizadamente, tendo a intenção de criar, igualmente uma narrativa, ou não.



*Figura 12 - Distribuição dos estímulos por cores e letras*

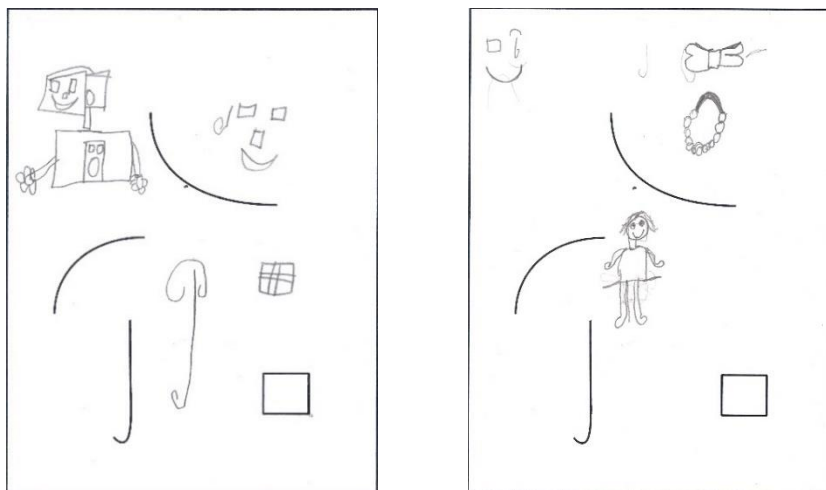
### 3.1.1- Turma do 1º ano

Dentro dos quatros estímulos (A, B, C, D) o estímulo A e o estímulo D foram os mais escolhidos pela turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural. Catorze participantes selecionaram o estímulo A, e treze o estímulo D. O estímulo B foi utilizado individualmente por cinco alunos e o estímulo C por seis, sendo que sete elementos da turma utilizaram em comum o par de estímulos B e C.



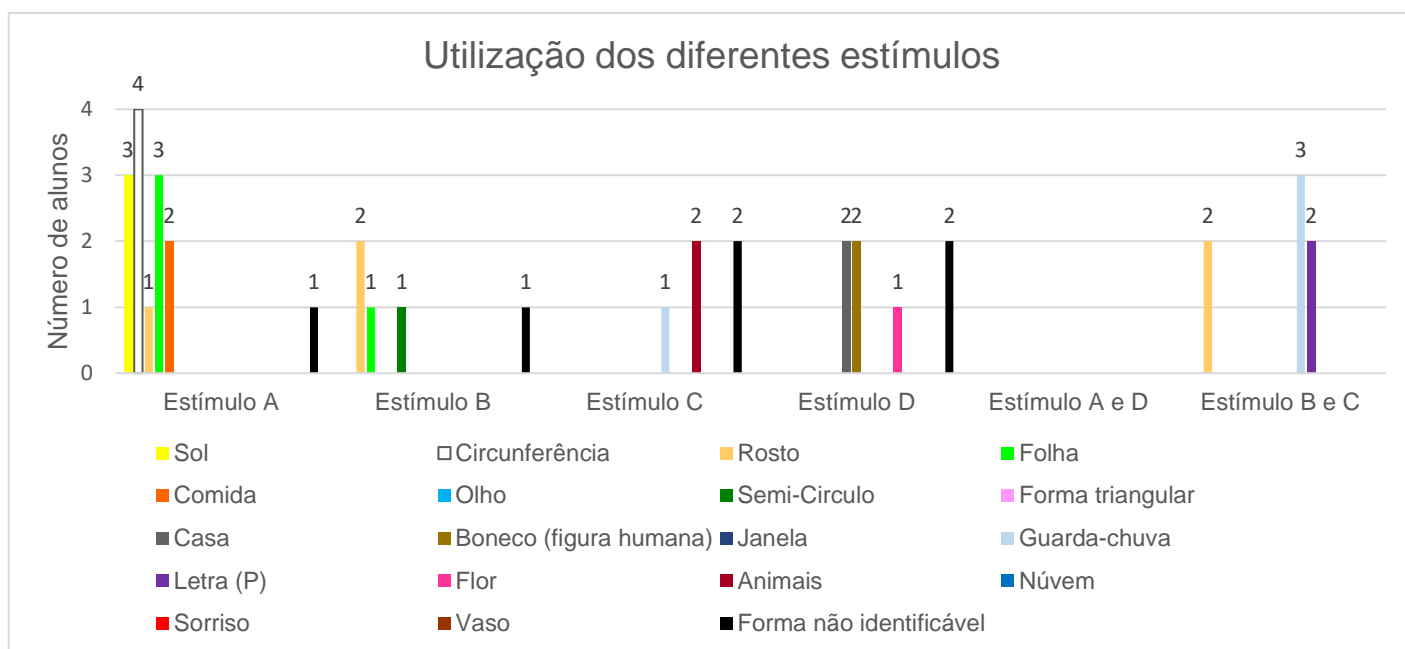
*Figura 13 - Resultados da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras*

Apenas dois alunos integraram todos os estímulos para realizar uma só narrativa, revelando esta manifestação um maior grau criativo. Podemos considerar, que o estímulo B e o estímulo C, tanto individualmente como em conjunto, não foram tão selecionados pelos participantes. Cinco dos alunos não compreenderam o exercício, pois realizaram desenhos livres e individuais dentro dos limites, mas não utilizaram nenhum dos estímulos (Figura 14).



*Figura 14 – Exemplos da não compreensão do exercício na turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural*

No estímulo A, quatro dos alunos desenharam uma circunferência, três desenharam um sol e outros três uma folha. Dois desenharam comida, uma fatia de queijo ou pizza. Para a realização destes símbolos recorreram à linha curva característica que têm em comum. No estímulo B, as escolhas foram constantes existindo só uma utilização por símbolo. Os animais no estímulo C foram os mais desenhados (joaninha e borboleta). No estímulo D os alunos desenharam em número igual a casa e o boneco (figura humana). O rosto foi a forma comum entre três estímulos A, B e B e C, e existiram formas não identificáveis nos estímulos A, B, C e estímulo D (Figura 15).



*Figura 15 - Resultados da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural na utilização dos diferentes estímulos*

### **Utilização do instrumento três - Indicadores de criatividade na representação gráfica**

O instrumento três (Anexo D p. 98), baseado na tabela de avaliação de indicadores de criatividade na representação gráfica, elaborada a partir do instrumento efetuado na Tese de Doutorado da professora Ana Bela Mendes (2002), é constituído por vinte e seis parâmetros. A escala de avaliação é de 0 a 5, sendo 5 a pontuação máxima e 1 a mais baixa, a pontuação 0 é indicada por não se verificar a existência do parâmetro. Assim, os resultados do referido instrumento de avaliação são compreendidos entre 26 e 130 pontos, no qual estabelecemos quatro escalões. O aluno que obtenha uma pontuação entre 130 e 106 apresenta nesta atividade um índice de criatividade muito elevado, entre 106 e 76 pontos índice elevado, entre 76 e 46 pontos um índice médio e por fim entre 46 e 26 pontos apresenta um índice fraco.

Na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural, dos vinte alunos, quatro obtiveram a mesma pontuação (109) indicando esta que manifestaram um índice elevado de criatividade gráfica. O aluno do 1º ano, 17E, obteve a pontuação mais



alta com 126 pontos e o aluno do 1º ano, 20E, obteve a pontuação mais baixa com 46. Ordenando os resultados do menor para o maior, analisamos que dos vinte alunos, oito pertencem ao 1º escalão (muito elevado), nove pertencem ao 2º escalão (elevado) e três pertencem ao 3º escalão (médio) (Tabela 7).

<b>Código do aluno</b>	<b>Total da tabela dos Indicadores de criatividade gráfica</b>
1º 20 E	46
1º 4E	73
1º 11E	73
1º 16E	78
1º 6E	82
1º 10E	83
1º 5E	86
1º 3E	87
1º 12E	91
1º 15E	93
1º 2E	102
1º 14E	103
1º 1E	109
1º 8E	109
1º 9E	109
1º 13E	109
1º 19E	111
1º 7E	112
1º 18E	116
1º 17E	126

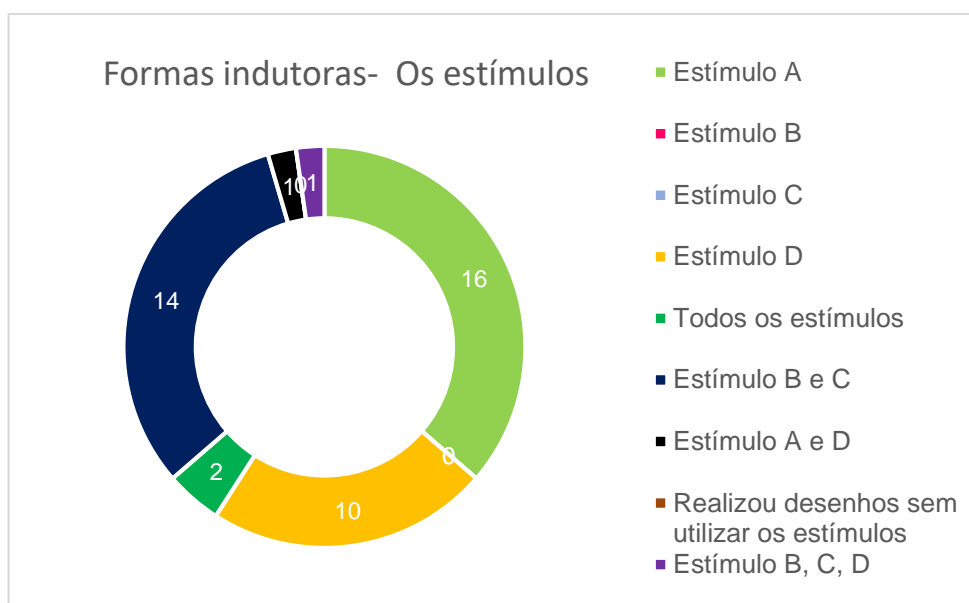
<b>Escalões</b>	<b>Pontuação</b>
<b>1º escalão Muito elevado</b>	106 a 130
<b>2º escalão Elevado</b>	76 a 106
<b>3º escalão Médio</b>	46 a 76
<b>4º escalão Fraco</b>	26 a 46

*Tabela 7 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural na avaliação da produção gráfica livre*

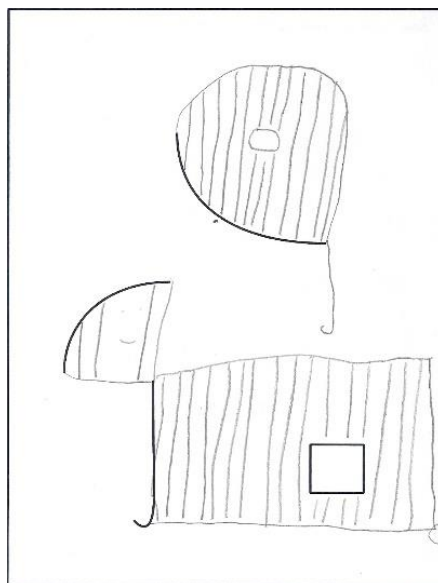
### 3.1.2- Turma do 2º ano

#### Utilização do instrumento dois - Formas Indutoras

Na turma do 2º ano, o estímulo mais escolhido foi também o estímulo A, com dezasseis escolhas e o par de estímulos B e C com catorze. Depois destes, o estímulo mais escolhido foi o D com dez. Relativamente ao uso de todos os estímulos, mais uma vez só dois alunos conseguiram integrar numa única narrativa os quatro estímulos num só desenho. Nesta turma só um aluno utilizou o par de estímulos A e D. Nenhum dos alunos utilizou individualmente o estímulo B e o estímulo C e também nenhum realizou desenhos sem utilizar os estímulos (Figura 16). Apenas um aluno recorreu ao trio de estímulos B, C e D (Figura 17).

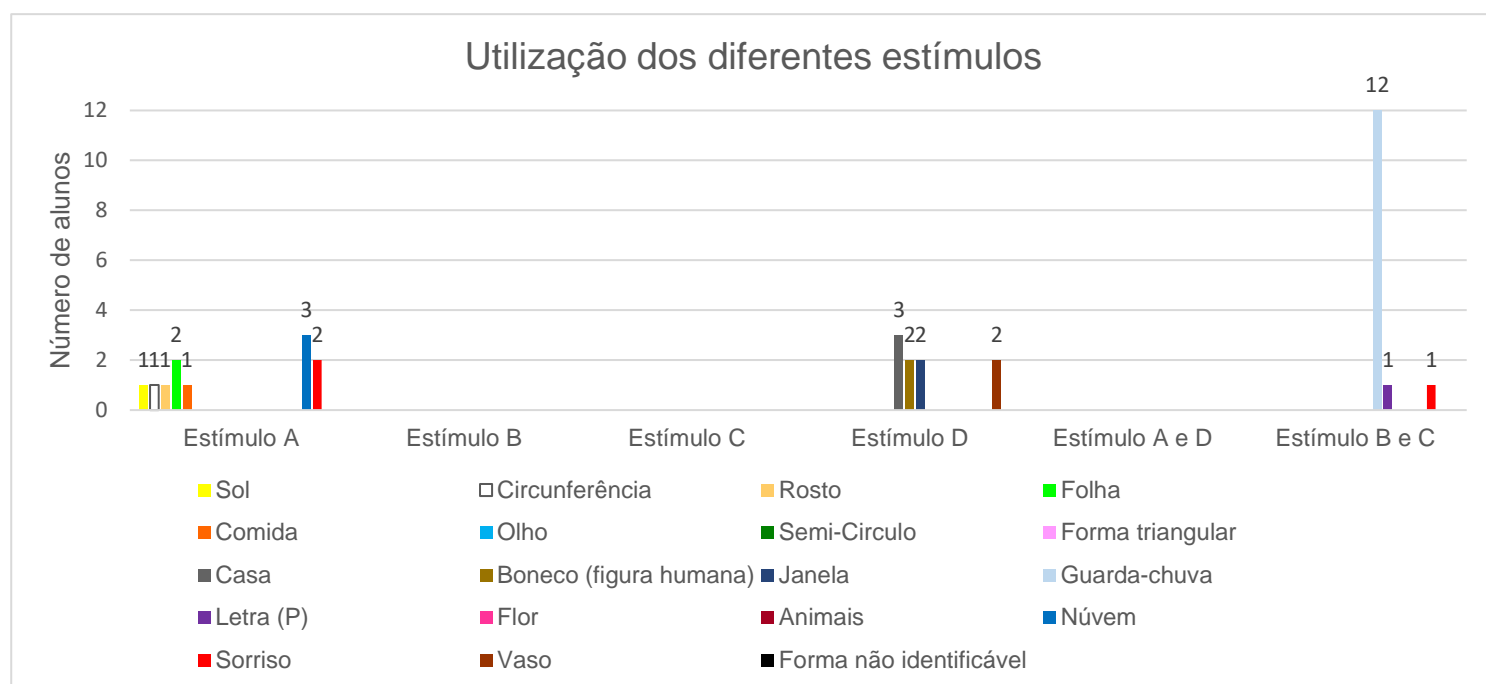


*Figura 16 - Resultados da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras*



*Figura 17 - Utilização do trio de estímulos B, C e D*

No estímulo A, o tipo de desenhos foi constante entre o Sol, a circunferência, o rosto e a comida (cenoura), mas a nuvem foi o desenho mais realizado. No estímulo D a casa foi desenhada três vezes e apenas duas vezes o boneco (figura humana) e a janela. No par de estímulos B e C o guarda-chuva foi desenhado por doze dos dezoito alunos, apenas um aluno desenhou a letra (letra P) e a comida foi novamente representada, mas desta vez por um gelado. Nesta turma nenhum dos alunos utilizou o estímulo B e o estímulo C, nem o par de estímulos A e D. Todas as formas foram identificáveis (Figura 18).



*Figura 18 - Resultados da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural na utilização dos diferentes estímulos*

### Utilização do instrumento três - Indicadores de criatividade na representação gráfica

Na turma do 2º ano quatro alunos pertencem ao 1º escalão, doze pertencem ao 2º pois obtiveram uma pontuação entre 76 e 106 pontos e dois pertencem ao 3º escalão indicando que o índice de criatividade nesta atividade foi médio. O aluno 2º24 E adquiriu a pontuação mais alta da turma com 114 pontos e o aluno 2º 33 E obteve a pontuação mais baixa com 61 (Tabela 8).

Código do aluno	Total da tabela dos Indicadores de criatividade gráfica
2º33 E	61
2º21 E	65
2º29 E	71
2º36 E	72
2º35 E	73
2º22 E	94
2º25 E	94
2º30 E	95
2º27 E	99
2º28 E	100
2º31 E	104
2º32 E	104
2º26 E	105
2º38 E	105
2º37 E	106
2º34 E	112
2º23 E	113
2º24 E	114

Escalões	Pontuação
1º escalão Muito elevado	106 a 130
2º escalão Elevado	76 a 106
3º escalão Médio	46 a 76
4º escalão Fraco	26 a 46

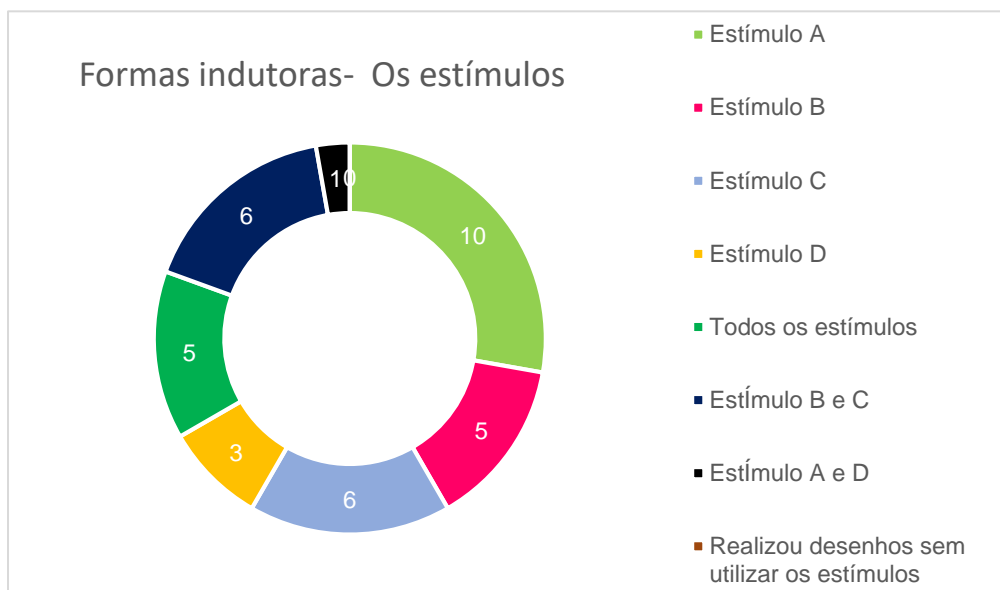
*Tabela 8 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural na avaliação da produção gráfica livre*

### 3.2- Escola C- Meio Urbano

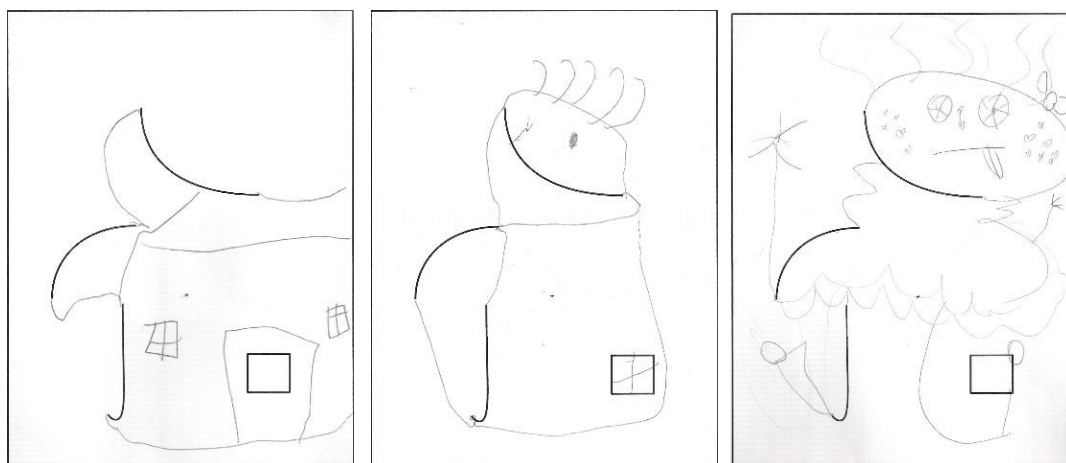
#### 3.2.1- Turma do 1º ano

#### Utilização do instrumento dois - Formas Indutoras

Dos dezoito alunos que participaram, o estímulo A foi utilizado dez vezes. O estímulo C e o estímulo B e C tiveram a mesma utilização (seis). O estímulo B foi utilizado por cinco alunos, e três utilizaram o estímulo D. O par de estímulos A e D foi utilizado apenas por um aluno (Figura 19). Nesta turma nenhum aluno realizou desenhos sem utilizar os estímulos e é de salientar a utilização de todos os estímulos por cinco alunos. (Figura 20).



*Figura 19 - Resultados da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras*



*Figura 20 – Exemplos da utilização de todos os estímulos pela turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano*

Apesar da diversidade na utilização dos estímulos o número mais elevado de formas não identificáveis verificou-se nesta turma com doze desenhos (Figura 21). No estímulo A, o número de formas não identificáveis obteve o mesmo número de utilizações que a circunferência e apenas dois alunos desenharam o rosto. No estímulo B, o rosto, o semicírculo e as formas não identificáveis foram desenhadas por três alunos.

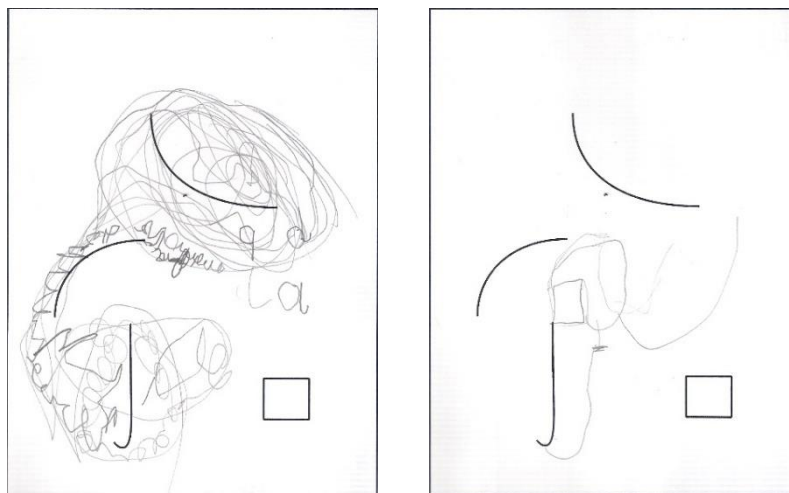


Figura 21 - Exemplos de formas não identificáveis pela turma do 1º ano da Escola C-Meio Urbano

Mais uma vez as formas não identificáveis foram realizadas por cinco alunos e apenas um desenhou uma forma triangular no estímulo C. O único que não apresentou formas não identificáveis foi o estímulo D mas também cinco alunos desenharam uma casa. No par de estímulos B e C quatro alunos desenharam o guarda-chuva e um a letra P (Figura 22).

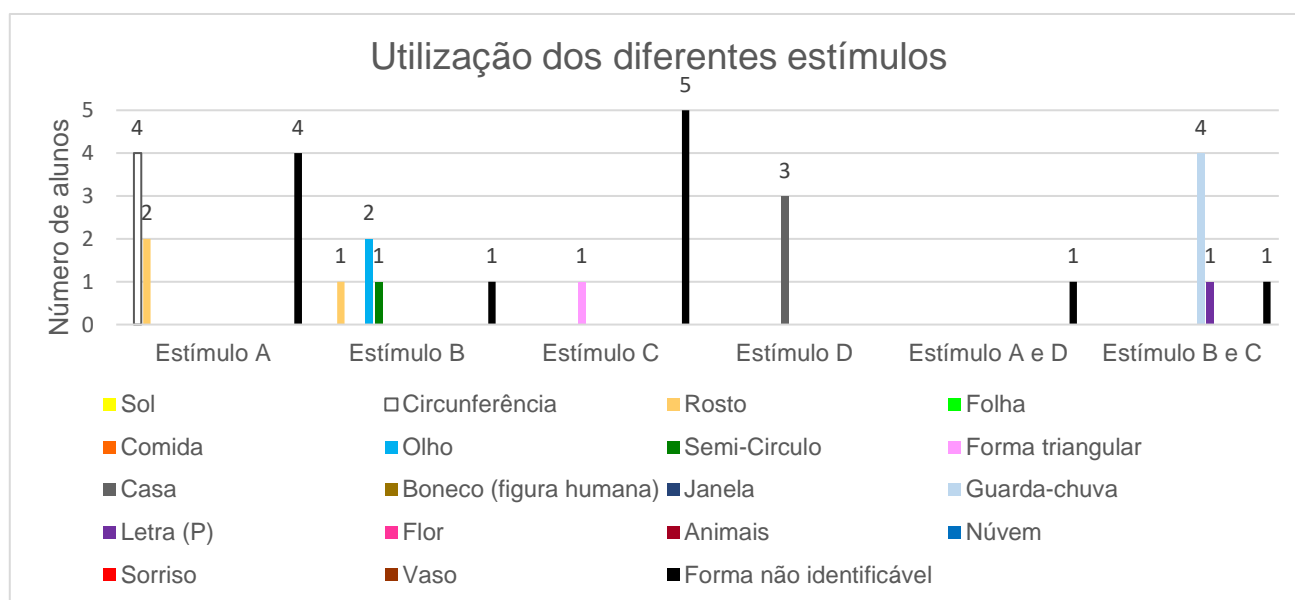


Figura 22 - Resultados da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização dos diferentes estímulos

### Utilização do instrumento três - Indicadores de criatividade na representação gráfica

Verificámos que na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano nenhum aluno pertence ao 1º escalão (muito elevado). O número de alunos que apresentaram uma pontuação entre 76 e 106 pontos, pertencendo assim ao 2º escalão, foi igual a oito alunos que pertencem ao 3º escalão (médio). Dois obtiveram uma pontuação entre 26 e 46 pontos ficando no escalão mais baixo, 4º escalão. O aluno 1º4 C adquiriu a pontuação mais baixa da turma com 36 pontos e o aluno 1º 3 C obteve a pontuação mais alta com 106 pontos (Tabela 9).

Código do aluno	Total da tabela dos Indicadores de criatividade gráfica
1º 4 C	36
1º 18 C	46
1º 1 C	48
1º 10 C	60
1º 11 C	64
1º 2 C	65
1º 14 C	70
1º 17 C	70
1º 5 C	71
1º 6 C	76
1º 8 C	79
1º 15 C	80
1º 9 C	88
1º 7 C	90
1º 16 C	92
1º 13 C	101
1º 12 C	104
1º 3 C	106

Escalões	Pontuação
1º escalão Muito elevado	106 a 130
2º escalão Elevado	76 a 106
3º escalão Médio	46 a 76
4º escalão Fraco	26 a 46

*Tabela 9 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano na avaliação da produção gráfica livre*



### 3.2.2- Turma do 2º ano

#### Utilização do instrumento dois - Formas Indutoras

O estímulo A e o estímulo D foram também os mais escolhidos pela turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural. Treze participantes selecionaram o estímulo A, e quinze o estímulo D. O par de estímulos B e C foi experimentado por onze alunos e o par de estímulos A e D nunca foi utilizado (Figura 23). Apesar disso, algumas crianças utilizaram um conjunto de estímulos até agora nunca utilizado, o trio A, B, C (Figura 24). O estímulo B e o estímulo C foram igualmente usados por apenas dois participantes. Nenhum aluno realizou desenhos sem utilizar os estímulos, e três integraram todos os estímulos para um só narrativa. Curiosamente, alguns alunos usaram todos os estímulos individualmente, mas criaram desenhos pensados para formar uma só composição (Figura 25).

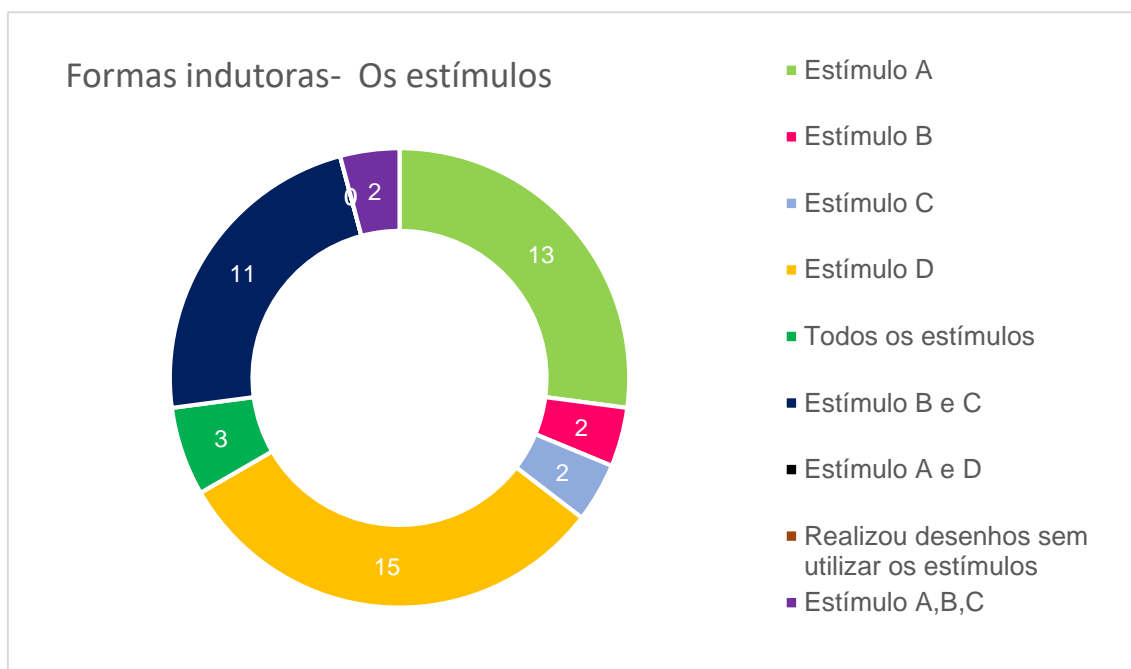
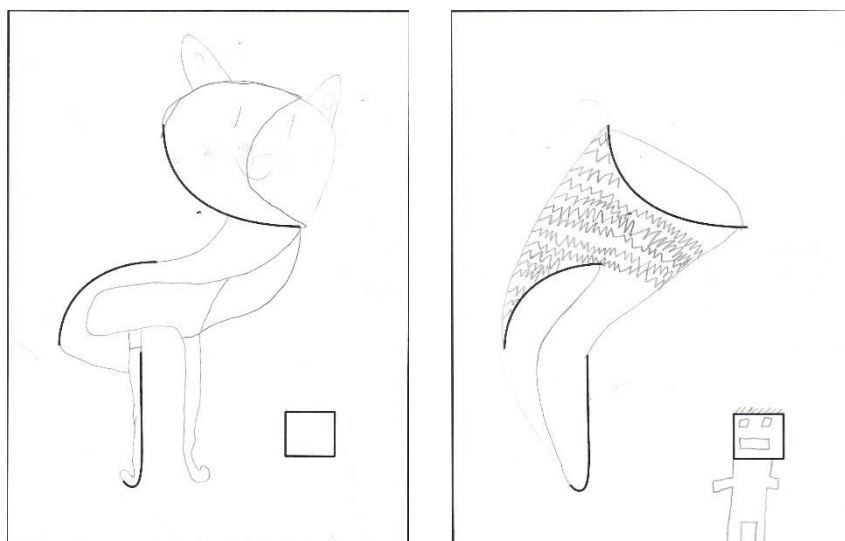


Figura 23 - Resultados da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras



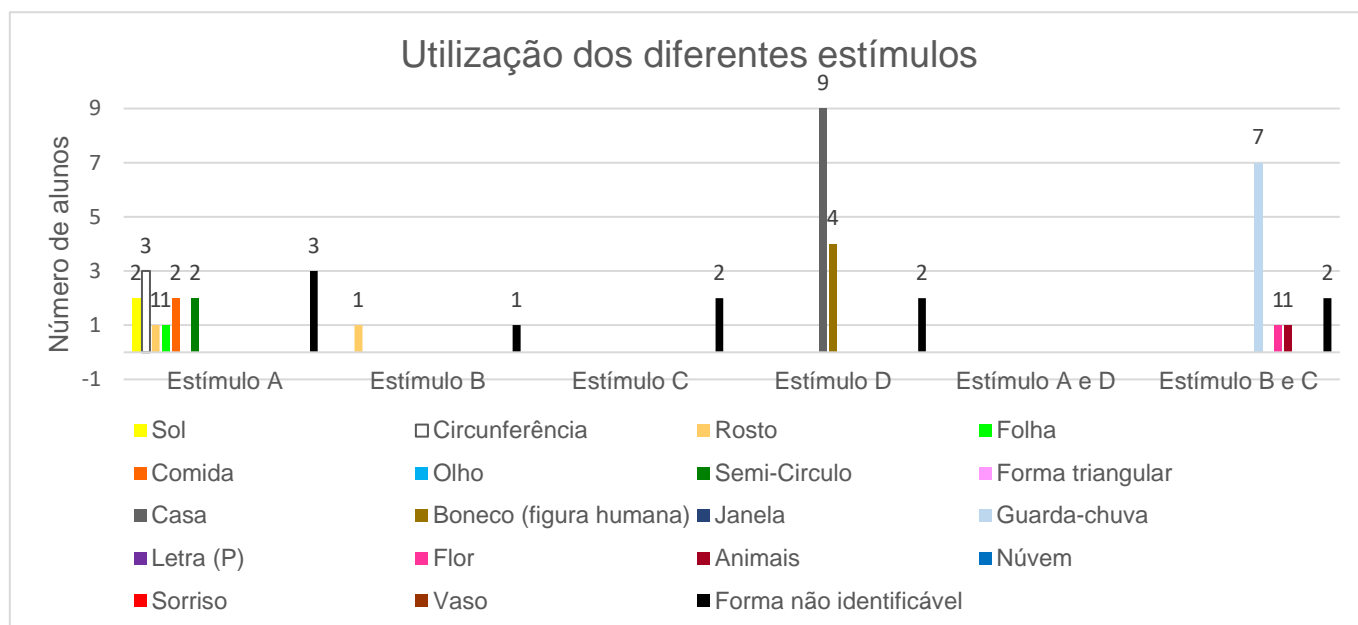
*Figura 24 – Exemplos da utilização do trio de estímulos A, B e C*



*Figura 25 – Exemplos da utilização dos estímulos individualmente para formar uma só composição narrativa.*

No estímulo A dois alunos desenharam um sol, outros dois desenharam comida, uma banana e um pêssago e mais dois alunos desenharam um semicírculo. A circunferência foi desenhada por três alunos e apenas dois desenharam o rosto e uma folha. No estímulo B apenas um aluno desenhou o rosto. No estímulo D, nove alunos desenharam uma casa e quatro um boneco

(figura humana). No par de estímulos B e C, sete alunos desenharam um guarda-chuva, um representou um animal o cavalo e outro uma flor. As formas não identificáveis foram observadas na maior parte dos estímulos, com um total de dez, sendo o número maior no estímulo A (Figura 26).



*Figura 26 - Resultados da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano na utilização dos diferentes estímulos*

### Utilização do instrumento três - Indicadores de criatividade na representação gráfica

Um dos vinte e um alunos obteve a pontuação mais baixa, 22 pontos. Quatro pertencem ao 4º escalão (fraco), cinco pertencem ao 3º escalão pois obtiveram uma pontuação entre 46 e 76 pontos (médio). Oito alunos obtiveram entre 76 e 106 pontos pertencendo assim ao 2º escalão (elevado) e três pertencem ao 1º escalão (muito elevado). O aluno 2º39 C adquiriu a pontuação mais baixa da turma com 22 pontos. esta pontuação apresenta 2 pontos abaixo do que consideramos a avaliação mais baixa do instrumento. Por se tratar do único caso registado em toda a amostra, não alteramos os escalões, não considerando, deste modo, um escalão de 0 a 26 (Tabela 10).

<b>Código do aluno</b>	<b>Total da tabela dos Indicadores de criatividade gráfica</b>
2º 39 C	22
2º 37 C	28
2º 33 C	32
2º 21 C	33
2º 24 C	44
2º 28 C	48
2º 38 C	51
2º 32 C	59
2º 20 C	60
2º 26 C	63
2º 36 C	80
2º 19 C	84
2º 25 C	86
2º 29 C	88
2º 35 C	88
2º 22 C	96
2º 31 C	103
2º 34 C	103
2º 23 C	108
2º 30 C	111
2º 27 C	122

<b>Escalões</b>	<b>Pontuação</b>
<b>1º escalão Muito elevado</b>	106 a 130
<b>2º escalão Elevado</b>	76 a 106
<b>3º escalão Médio</b>	46 a 76
<b>4º escalão Fraco</b>	26 a 46

*Tabela 10 - Distribuição dos resultados do menor para o maior da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano na avaliação da produção gráfica livre*

### 3.3- Meio Rural e Meio Urbano

#### Utilização do instrumento dois

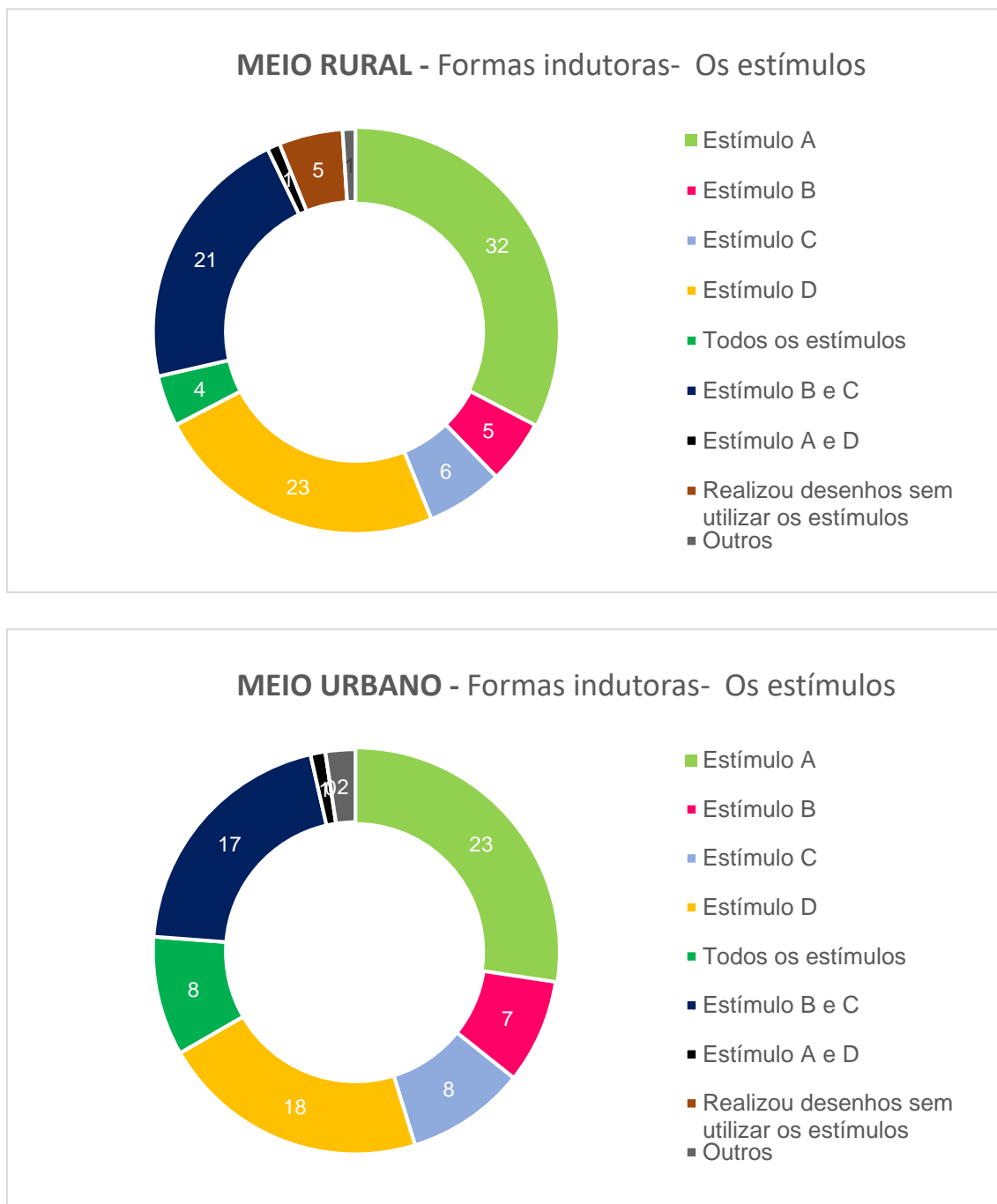
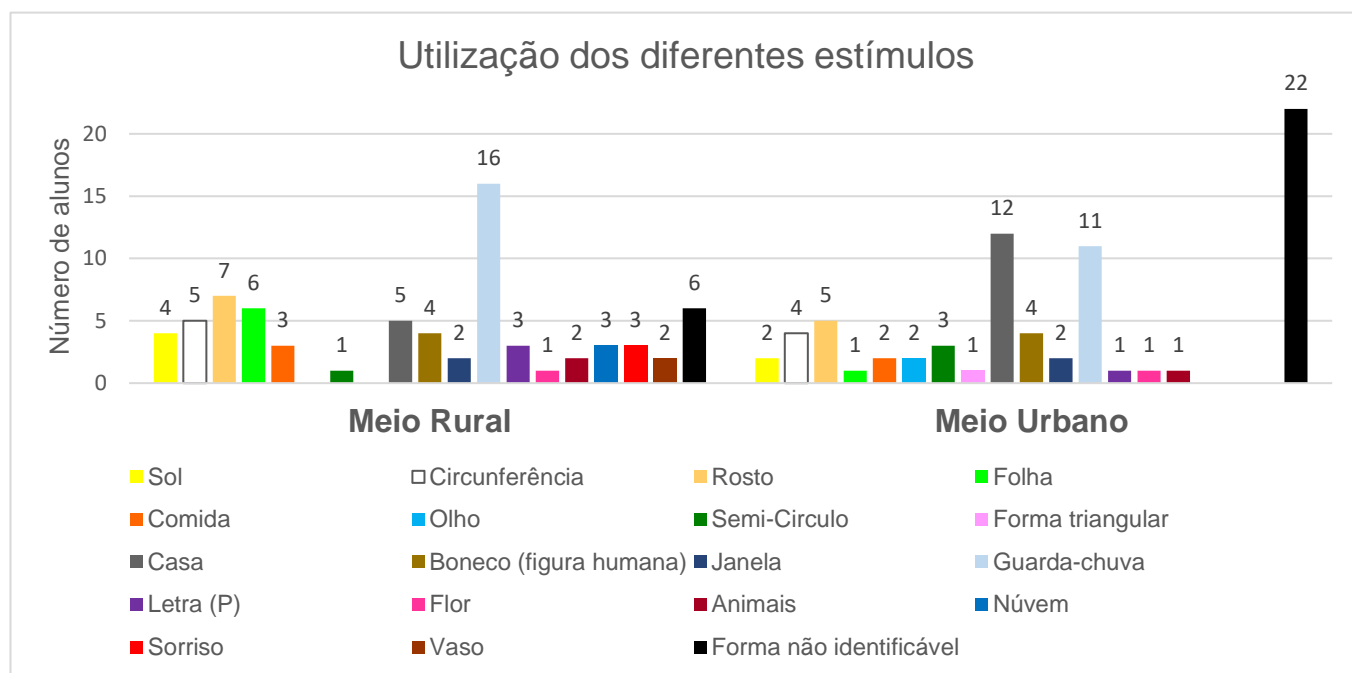


Figura 27 - Resultados do Meio Rural e do Meio Urbano na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras

Observando os dados acima apresentados (Figuras 26 e 27), concluímos que não existem diferenças substanciais entre os dois meios. Apesar disso, podemos considerar que o Meio Urbano foi tendencialmente mais criativo, mas ao mesmo tempo facultou dados menos concretos para análise (elevado número de formas não identificáveis). Ou seja, oito alunos do Meio Urbano conseguiram utilizar todos os estímulos para a realização de um só desenho enquanto que no Meio Rural apenas quatro o conseguiram. Na realização dos desenhos sem utilizar os estímulos, no Meio Rural cinco alunos evidenciaram não ter percebido o objetivo do exercício enquanto que no Meio Urbano, apesar de existir um maior número de formas não identificáveis, não observámos essas incertezas, pois mesmo assim, não criando formas definidas os alunos utilizaram os estímulos. Também no Meio Urbano, o número de alunos que experimentou outros estímulos fora do padrão comum, foi superior ao número de alunos do Meio Rural.

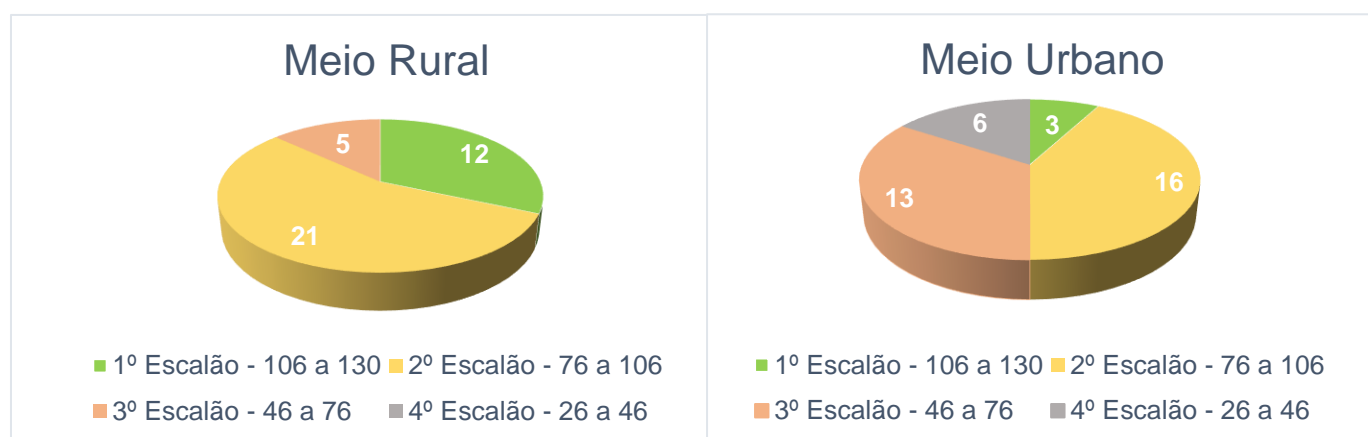


*Figura 28 - Resultados do Meio Rural e do Meio Urbano na utilização dos diferentes estímulos*

Comparativamente à utilização dos diferentes estímulos podemos concluir que existem pequenas e curiosas diferenças entre os dois meios. No geral a

utilização dos diferentes tipos de elementos foi constante, retirando um ou outro elemento. No Meio Rural o número de crianças que desenhou uma folha foi superior ao número de crianças do Meio Urbano e contrariamente no Meio Urbano o número de crianças que desenhou uma casa foi bastante superior ao número de participantes do Meio Rural. Também no MR algumas crianças desenharam uma nuvem, elemento que não se observou no Meio Urbano. Com estes resultados poderemos eventualmente visualizar a influência do meio onde vivem e estudam entre a diferença da proximidade com a grande cidade e a influência das características e vivências do interior (Figura 28).

### Utilização do instrumento três

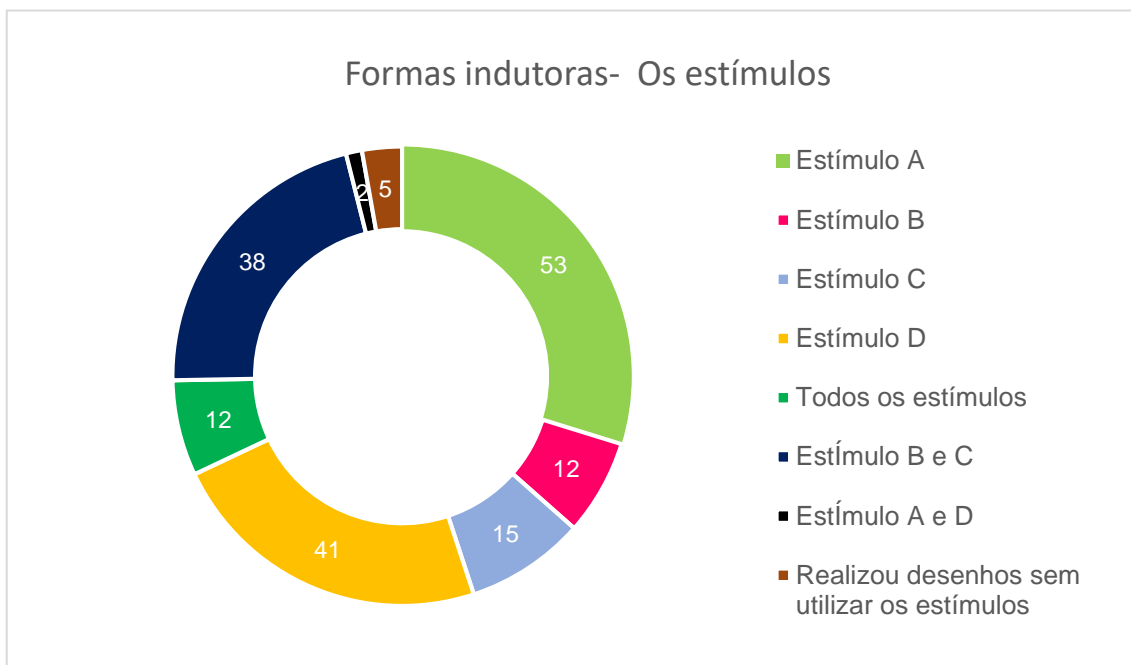


*Figura 29 - Resultados do Meio Rural e do Meio Urbano na utilização do instrumento três*

No que diz respeito aos indicadores de criatividade gráfica e às diferenças entre meios, constatamos que neste instrumento o Meio Rural foi mais criativo (Figura 29). O número de alunos que pertence ao 1º escalão é bastante superior ao número de alunos do meio urbano. Quanto ao Meio Urbano, seis alunos pertencem ao 4º escalão, o que indica fraca criatividade, e um aluno apresentou uma pontuação abaixo de vinte e seis pontos, casos que não ocorreram no meio Rural.

### 3.3.1- Todos os alunos

#### Utilização do instrumento dois



*Figura 30 - Resultados de todos os alunos na utilização do instrumento dois- Formas Indutoras*

Podemos verificar que no conjunto de setenta e sete alunos estes apresentaram alguma regularidade na resposta (Figura 30). Relativamente ao estímulo A (Figura 31), este foi o mais utilizado, por cinquenta e três dos setenta e sete participantes onde maioritariamente representaram uma circunferência, o Sol ou uma folha. De seguida o estímulo D (Figura 32) foi utilizado por quarenta e um dos setenta e sete participantes onde a maior parte representou uma casa e/ou uma janela (Figura 34). Encontramos a mesma regularidade de representação no que diz respeito ao par de estímulos B e C (Figura 33) em que trinta e oito dos setenta e sete alunos figuram um guarda chuva (Figura 34).



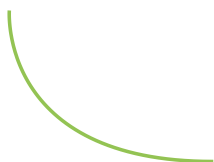


Figura 31 - Estímulo A



Figura 32 - Estímulo D



Figura 33 - Estímulo B e C

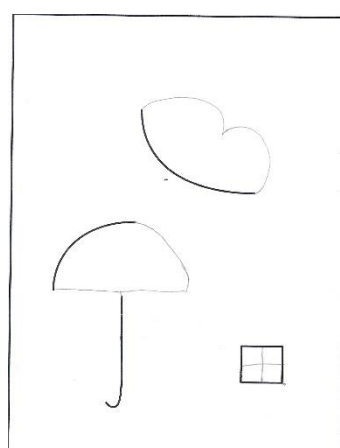
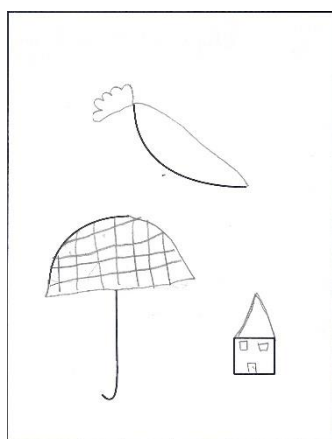
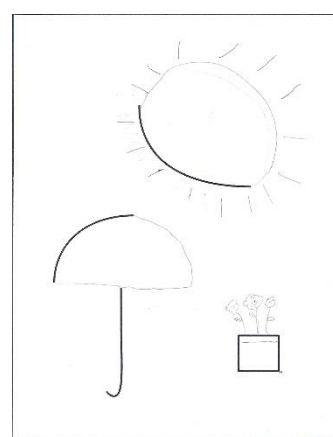
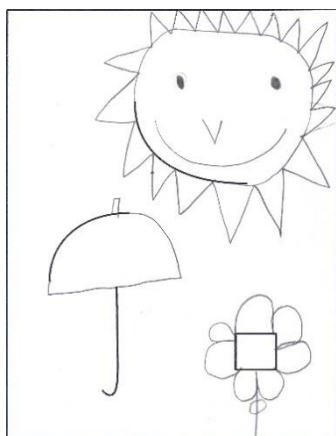


Figura 34 - Exemplos da utilização dos diferentes estímulos

Neste instrumento apenas doze alunos integraram os quatro estímulos numa única produção, Dentro destes doze alunos podemos verificar duas situações. Os alunos que utilizaram os quatro estímulos para realizar um só desenho, e os alunos que utilizaram os estímulos individualmente, mas ao mesmo tempo criaram uma só produção como se pode verificar na figura 35.



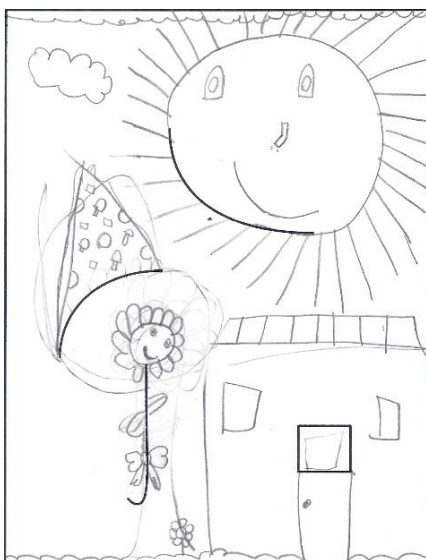
*Figura 35 - Exemplos da utilização dos quatro estímulos ou utilização dos estímulos individualmente para uma só produção*

### 3.3.2- Análise de Casos Individuais

O(a) aluno(a) 1º 17E tem sete anos e pratica artes plásticas e artes performativas depois da escola, uma a três vezes por semana. Vive com o pai, o seu Encarregado de Educação que tem 44 anos, a sua profissão é bombeiro e possui o 9º ano no grau de escolaridade. O seu agregado familiar é composto por três elementos e o seu meio de habitação é rural (vivenda/casa) com área exterior incluída. Também o EE participa em artes performativas depois do trabalho uma a três vezes por semana. Costuma ter hábitos de leitura com o(a) seu educando(a), uma a três vezes por semana e têm por hábito ler contos e histórias. Os programas de televisão que costumam ver são os desenhos animados, telenovelas e desporto. Ao fim-de-semana optam pelos passeios ao ar livre e idas ao shopping. O encarregado de educação considera importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do(a) seu(a) educando(a).

Na realização da primeira atividade (instrumento 2) o(a) aluno(a) conseguiu concretizar o que lhe foi proposto. Apresentou um resultado criativo, pois utilizou todos os estímulos individualmente, mas com a intenção de realizar uma só composição como podemos observar na (Figura 36). Na segunda atividade, (instrumento 3) de todos os alunos do Meio Rural obteve a pontuação mais alta (126 pontos- 1º escalão). Nesta atividade o(a) aluno(a) representou uma grande variedade de elementos, e vários tipos de grafismos. A representação foi bastante equilibrada e com pormenor na reprodução dos objetos e da figura humana. Demonstrou uma combinação pensada de cores tanto através dos materiais riscadores como dos próprios materiais na excelente técnica de colagem. Foi bastante expressivo(a) e espontâneo(a) no tratamento da imagem, transmitindo a profundidade por planos. O(a) aluno(a) abordou um tema pouco comum fugindo aos estereótipos (Figura 37). verificamos, pelo instrumento de formas indutoras, que esta criança revela um nível de potencial criativo elevado, o que se reflete na organização da sua composição livre, quer na escolha harmoniosa das cores, quer no preenchimento de todo o espaço, quer na representação formal e até na adequação dos materiais na sua intenção criativa. Para além de uma pré-disposição cognitiva, o que foi apurado nas informações dos questionários à família leva-nos a constatar a influencia positiva

de algumas práticas culturais deste agregado familiar. Embora se trate de um meio rural, do interior do País este está muito próximo de uma cidade o que terá eventualmente algumas vantagens de contacto com instituições de ocupação de tempos livres e lazer.



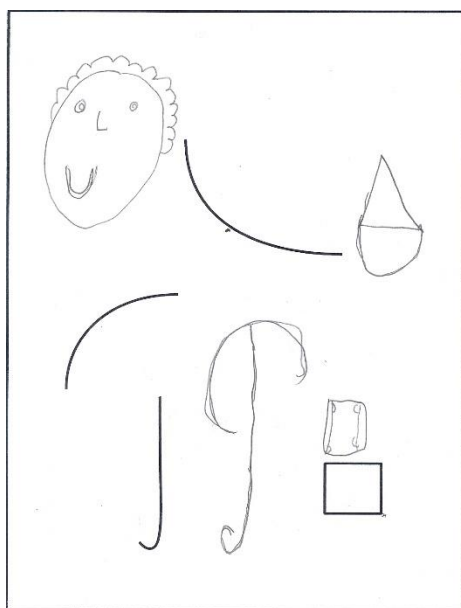
*Figura 36 - Utilização do instrumento dois pelo aluno(a) 1º 17E*



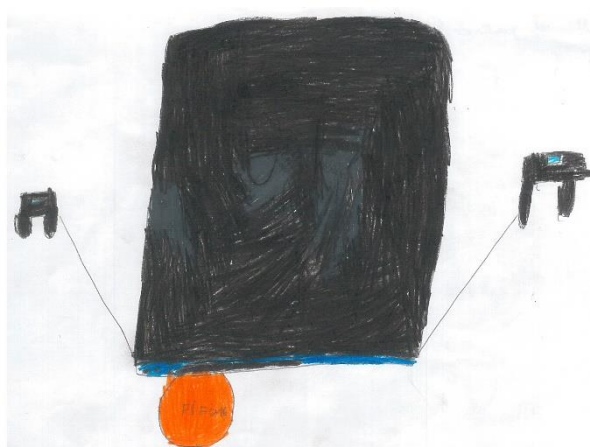
*Figura 37 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 1º 17E*

O(a) aluno(a) 1º20 E tem sete anos e não pratica nenhuma atividade depois das aulas. O seu Encarregado de Educação é a mãe, tem 28 anos, possui o 4º ano de escolaridade e neste momento está desempregada. O seu agregado familiar é composto por quatro elementos e considera o seu meio de habitação rural, vive numa casa/vivenda com área exterior incluída. O Encarregado de Educação também não pratica nenhuma atividade, mas considera ter hábitos de leitura com o(a) educando(a), lendo contos e histórias, livros com atividades e livros do plano nacional de leitura, uma a três vezes por semana. Costumam ver na televisão desenhos animados e desporto e ao fim-de-semana optam pelas idas ao shopping ou ficam por casa. A mãe considera muito importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do(a) seu(a) educando(a).

Na realização da primeira atividade (instrumento 2) o(a) aluno(a) não percebeu o objetivo do trabalho, demonstrado um resultado muito pouco criativo. Apesar de ter representado algumas formas não aproveitou nenhum dos estímulos. (Figura 38). Na segunda atividade (instrumento 3) obteve a pontuação mais baixa (46 pontos- 3º escalão) de todos os alunos do Meio Rural. O tipo e o número de elementos foram bastante limitados, representando um grande estereótipo. Na representação formal não apresentou esquema corporal e apesar do número de cores ter sido reduzido, o aluno chegou a pensar na sua combinação. Dentro do espaço da folha conseguiu enquadrar, centralizar e orientar o que queria apresentar demonstrando também um ligeiro sentido de 3ª dimensão. Apresentou um bom domínio na técnica da pintura, mas não utilizou nenhum tipo de colagem. (Figura 39).



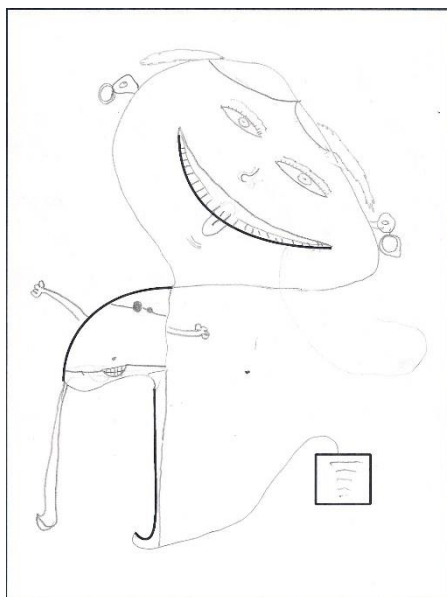
*Figura 38 - Utilização do instrumento dois pelo aluno 1º 20E*



*Figura 39 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 1º 20E*

O(a) aluno(a) 2º 27C tem oito anos e pratica desporto uma a três vezes por semana. O seu Encarregado de Educação é a mãe, tem 31 anos, possui o 12º ano no grau de escolaridade e é auxiliar de ação educativa. O seu agregado familiar é composto por quatro elementos e considera o seu meio de habitação urbano (prédio) sem área exterior incluída. A Encarregada de Educação pratica leitura três a cinco vezes por semana e também costuma ter hábitos de leitura com o(a) seu educando(a), três a cinco vezes por semana lendo contos e livros recomendados pelo plano nacional de leitura. Os programas de televisão que costumam ver são os desenhos animados, desporto e notícias. Ao fim-de-semana optam pelos passeios ao ar livre, cinema e estar em casa. O encarregado de educação considera muito importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do(a) seu(a) educando(a).

Na realização da primeira atividade (instrumento 2; Figura 40) o(a) aluno(a) apresentou um resultado muito criativo utilizando todos os estímulos para um só desenho. Na segunda atividade (instrumento 3) obteve a pontuação mais alta (122 pontos- 1º escalão). O aluno desenhou muitos e diferentes elementos tal como o tipo de grafismos. Na representação formal apresentou objetos e figura humana distribuindo pelo espaço e centralizando a ideia. Quanto à cor mostrou uma livre utilização desta, com cores puras e provenientes dos materiais. Foi bastante enérgico a) na pintura e com pormenor usou a técnica da colagem tanto em formas definidas como também na representação de outras texturas. Demonstrou um sentido de profundidade, profundidade por planos e uma abordagem não comum do tema. (Figura 41).



*Figura 40 - Utilização do instrumento dois realizado pelo aluno 2º 27C*



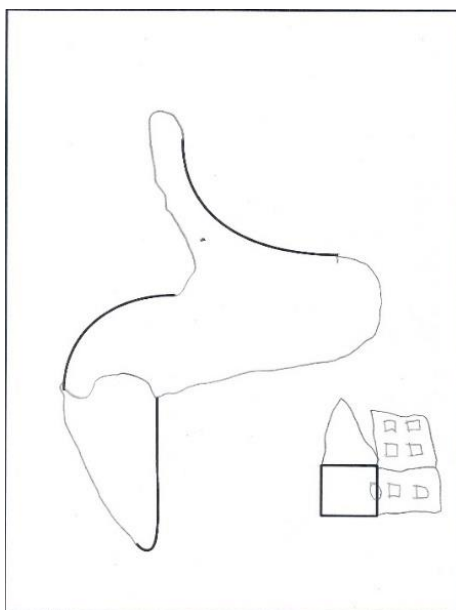
*Figura 41 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 2º 27C*

O(a) aluno(a) 2º37C tem sete anos e não pratica nenhuma atividade depois da escola. O seu Encarregado de Educação tem 43 anos, possui o 9º ano de escolaridade, trabalha como mecânico de frio e pratica desporto, três a cinco vezes por semana. Considera o seu meio de habitação urbano pois vive num prédio sem área exterior incluída. O agregado familiar é composto por três



elementos. O Encarregado de Educação não tem hábitos de leitura com o(a) seu(a) educando(a) e costumam ver na televisão desenhos animados telenovelas e desporto. No fim-de-semana preferem os passeios ao ar livre, estar em casa e visitar família e amigos. O EE considera importante a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do(a) seu(a) educando(a).

Na realização da primeira atividade (instrumento 2; Figura 42) o(a) aluno(a), apesar da forma não ser identificável, utilizou um trio de estímulos pouco comum. Na segunda atividade (instrumento 3; Figura 43) obteve a pontuação mais baixa (28 pontos-4º escalão) de todos os alunos do Meio Urbano. O aluno não evidenciou representação formal tanto de objetos como de figura humana demonstrando um número muito baixo de elementos. No enquadramento da imagem conseguiu centralizar a ideia e orientar os elementos no espaço. No que diz respeito à técnica da colagem apresentou apenas um elemento, mas no geral a qualidade plástica do tratamento de toda a imagem é muito fraca.



*Figura 42 - Utilização do instrumento dois pelo aluno(a) 2º 37C*



*Figura 43 - Atividade livre realizada pelo aluno(a) 2º 37C*

#### 4- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos dados socioculturais, os resultados obtidos evidenciam que em cada um dos contextos rural e urbano, não se registam diferenças significativas, o que está de acordo com Steger quando refere, “Hoje, a prática cultural desaparece frequentemente das localidades fixas como a cidade, adquirindo novos significados em interação com os temas globais dominantes” (2003, p.70). Entre o meio rural e o meio urbano as maiores diferenças assinaladas verificam-se no nível de estudos dos Encarregados de Educação (E.E) e nas atividades realizadas. Relativamente às atividades extraescola, existe um grande número de crianças que não participa em nenhuma atividade quando existem ofertas disponíveis nas próprias instituições. Apesar da maior parte dos participantes assinalar que considera “importante” e “muito importante” a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do educando, as atividades da área artística são as que obtêm menor ou quase nenhuma participação (tanto para os alunos como para os E.E). É de salientar que, embora se trate de uma zona do interior sul do país, a amostra recolhida é de uma escola situada na cidade, mas que abrange algumas zonas rurais. Deste modo, parece-nos, portanto, que esta amostra apresenta alguma homogeneidade nas características sociais e familiares o que, à partida, demonstra que terá uma influência semelhante, largo senso, no tipo de respostas criativas das crianças, pese embora, as diferenças cognitivas e tipo de personalidades individuais.

Na avaliação de todos os resultados obtidos é possível perceber e visualizar diretamente a influência do meio sociocultural no desenvolvimento da criatividade da criança. Na generalidade a família, naturalmente, será sempre um dos pontos de partida, pois é com esta que a criança cresce, se apoia e se baseia nos maiores exemplos. Como indica Rocher “a família é um exemplo clássico na análise dos papéis sociais. Ela é efetivamente um microcosmo social ...” (1982, p.81). Um estudo realizado na Noruega, através de entrevistas realizadas aos pais, com o objetivo de perceber como estes constroem o ambiente criativo (prático, físico e psicossocial) para os filhos e como definem a criatividade, demonstra que os pais deram maior ênfase ao tempo e à oportunidade de brincar livremente com os seus filhos. Relativamente à

criatividade, as respostas foram diferentes umas das outras, associaram as atividades internas (individuais) e as atividades externas (socioculturais) considerando que ambas eram importantes. Acreditam que a criatividade pode ser um modo de vida, proveniente das atividades realizadas, ou como algo que a pessoa tem ou recebe. Referiram ainda que os ambientes locais influenciam a criatividade e que aprender com os colegas ou com bons exemplos, pode ser contraproducente, contudo pode ser necessário, de acordo com a avaliação das respostas obtidas. O autor conclui que os valores e as percepções dos pais influenciam a forma como as crianças experimentam e interpretam as atividades de aprendizagem na escola (Gulliksen, 2018).

Relativamente aos resultados obtidos num dos inquéritos recolhidos neste estudo, verificou-se uma situação particular, o E.E. referiu uma atividade específica que costumava realizar ao fim de semana com o seu educando (Figura 44) tendo este mesmo educando, na atividade livre espelhado na sua produção (sem qualquer conhecimento da resposta do EE), essa mesma atividade (Figura 45). Comprovando-se que, neste caso em concreto, as experiências e o conhecimento transmitidos em casa foram essenciais para a criança.

13- Que tipo de atividades costuma realizar no fim de semana em conjunto com o(a) seu(a) educando(a)?  
(Pode assinalar até 3 opções)

Passeios ao ar livre	<input checked="" type="checkbox"/>
Museus	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input checked="" type="checkbox"/>
Concertos	<input type="checkbox"/>
Shopping (lojas e supermercados)	<input type="checkbox"/>
Visitas a familiares e amigos	<input type="checkbox"/>
Estar em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Nenhuma. Também trabalho no fim de semana	<input type="checkbox"/>
Outra, qual? <i>visitar castelos</i>	<input checked="" type="checkbox"/>

Figura 44 - Resposta do Encarregado de Educação



*Figura 45 - Atividade livre realizada pelo aluno*

Na realização do exercício de criatividade os alunos do meio urbano apresentaram resultados mais criativos, com um maior número de alunos a realizar uma só produção utilizando todos os estímulos. Neste mesmo exercício, as ligeiras diferenças de um meio para o outro são visíveis no tipo de produções que os alunos realizaram. Verifica-se no meio urbano um maior número de alunos a utilizar os estímulos para desenhar elementos urbanos e no meio rural, verifica-se um maior número de alunos a desenhar elementos naturais. Como cita Eisner:

“A criança situa-se num contexto social e material e este contexto, entendido como uma cultura, ensina. Os sinais aos quais os alunos prestam atenção e as prioridades pelas quais se guiam são influenciadas por essa cultura. A criança pertence a uma comunidade de aprendizagens (...) o resultado das interações da criança com as condições sociais e materiais em que trabalha (...) a aprendizagem e a cultura são inseparáveis ( 2004, pp.125-126).

No que diz respeito à atividade de desenho livre os alunos do meio rural apresentaram resultados considerados mais criativos. Ao longo da realização desta atividade verificou-se que, a escolha do que iriam representar e a forma como trabalharam os materiais, foi mais ponderada e sensata refletindo-se, desta forma, em produções mais equilibradas. Segundo as informações recolhidas, de forma informal, junto das suas professoras, estas referiram que os alunos estavam muito habituados a trabalhar com diferentes tipos de materiais na realização de atividades plásticas, o que pode justificar a familiaridade e

sensatez demonstradas e referidas anteriormente. No geral, as crianças que apresentaram um nível criativo baixo são também as que correspondem a Encarregados de Educação que apresentaram mais problemas sociais e culturais. O baixo nível de estudos, a falta de emprego e a pouca participação em atividades que não sejam obrigatórias, são os aspetos em comum. Para além da família o desenvolvimento individual da criança e a sua personalidade dependem também de outros fatores, Mead cit. por Rocher refere que depende dos outros:

...a personalidade individual em contacto com os outros, através dos outros, pela assimilação dos outros; a personalidade psíquica é, pela sua origem um fenómeno social, ou pelo menos um produto social. Não é, todavia, puro reflexo do meio ambiente pois consiste sempre na adaptação individual ao meio e reconstrução do meio (1982, p. 61).

Efetivamente não será apenas e exclusivamente reflexo do meio ambiente, contudo este tem uma grande influência, como podemos observar nos resultados obtidos, Lewin cit. por Rocher menciona que:

O comportamento se rege pelo “campo social”, ou seja, pelo conjunto entre a personalidade e o meio ambiente. O meio ambiente é definitivamente um dos fios conectores para o desenvolvimento e que se irá refletir na forma de ser e estar de uma criança, futuro adulto (1982, p.62).

Conforme indica Rocher “a atividade psíquica alimenta-se do meio social, ao mesmo tempo que se prolonga nele: o meio social é simultaneamente meio ambiente da pessoa e, com ela parte da sua situação” (1982, p. 63). Pode-se igualmente observar essa influência numa pesquisa realizada na Alemanha, que analisou as diferenças entre as famílias de classe média social de Berlim (Alemanha) e as famílias de agricultores rurais de pequenas aldeias à volta de Kumbo (Camarões, África). Através dos desenhos realizados pelas crianças (6 anos) sobre a relação de afeto com a família, especialmente da relação social com a mãe, avaliaram-se essas diferenças. Para a análise foram utilizados dois procedimentos (“*Checklist of Drawing Signs*”; “*Global Rating Scales*”). Os

resultados permitiram concluir que os desenhos infantis podem ser considerados como importantes documentos culturais. Em ambos os procedimentos, os desenhos das crianças de famílias rurais apresentaram resultados de relacionamentos mais inseguros. No procedimento “*Checklist of Drawing Signs*” os resultados foram mais concludentes pois as crianças desenharam os membros da família mais pequenos, com menos detalhes, com expressões faciais mais neutras e menos equilibradas. As famílias aparecem sobrepostas e com a eliminação de alguns elementos, até da mãe. Pelo contrário as crianças de Berlim, desenharam figuras humanas altas, individuais e com expressões alegres. Entre os objetivos relacionados com a socialização, as mães do meio rural indicaram preferências bastante diferentes (obediência e respeito aos idosos; autonomia e desenvolvimento de talentos pessoais). Os autores concluíram que a compreensão do meio e da família é refletida nos desenhos das crianças e das famílias. (Gernhardt, Keller, & Rubeling, 2016).

Os estudos apresentados e as referências dos autores, indicam e confirmam os dados e os resultados obtidos nesta investigação. Sublinham a importância do meio social e cultural, mas também o peso que a família tem nas crianças, na sua vida pessoal e escolar.

## **5- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegando à conclusão da dissertação, relembramos o objetivo deste estudo: “compreender o efeito do meio sociocultural no potencial criativo das crianças do 1º e 2º ano do Ensino Básico”. Relativamente à amostra podemos concluir que o nível de interesse e participação no estudo, em ambos os contextos, foi bastante positivo e equivalente. A pesquisa com base nos autores, realizada no enquadramento teórico, permitiu conhecer e esclarecer conceitos essenciais para a posterior análise, principalmente na análise dos resultados. Além de confirmarmos mais uma vez que a Educação Artística, independentemente do fim que possa ter (como autoexpressão ou segundo a utilização de linguagens próprias de cada área), é essencial na vida humana, em especial no desenvolvimento da criança, nas suas capacidades cognitivas e motoras assim como também é essencial no crescimento do potencial criativo. Este potencial vai manifestar-se durante o seu crescimento, nos métodos de aprendizagem, no raciocínio, como na criação das suas brincadeiras, bem como no resto da sua vida em várias áreas da sua atividade. O desenvolvimento desta capacidade na criança estará dependente do conceito (fator) principal deste estudo, o meio sociocultural (cultura, meio ambiente, meio social). É com a influência deste e em conjunto com outros fatores, como referimos na abordagem múltipla, apresentada no enquadramento teórico, segundo Lubart (Figura 1, p. 5) que será possível fazer crescer esta capacidade que está presente em todos os indivíduos.

Todo o processo realizado ao longo deste trabalho, principalmente a análise e a discussão dos resultados, permitiram chegar ao objetivo definido, com a intenção de resolver a problemática proposta. Entre a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados, podemos concluir que não existe um meio mais favorável que o outro, certo também que não era essa a intenção deste estudo. Os dados socioculturais foram idênticos e os resultados nas atividades realizadas foram equivalentes. Como referimos na discussão dos resultados, “Relativamente aos dados socioculturais, os resultados obtidos evidenciam que



em cada um dos contextos rural e urbano, não se registam diferenças significativas...”

Relativamente aos resultados das atividades, estes foram mais equilibrados pois segundo a discussão dos resultados, “Na realização do exercício de criatividade os alunos do meio urbano apresentaram resultados mais criativos... No que diz respeito a atividade de desenho livre os alunos do meio rural apresentaram resultados considerados mais criativos.” Poderemos inferir nestes resultados uma outra variável, as crianças do meio urbano pertencem a meios socioeconómicos de baixos recursos.

É importante realçar que a criança não fica estagnada. “Diferentes crianças permanecem em estágios diferentes por períodos de tempo diferentes” (Arnheim, 1998, p.171). Da mesma forma que a criança passa por um processo de descoberta a nível dos estágios gráficos e cognitivos como referem Piaget e Lowenfeld (Tabela 2, p. 20) ao nível do potencial criativo acontece a mesma coisa. Queremos com isto dizer, que os resultados foram obtidos numa determinada altura e que com o crescimento natural (da criança), se provavelmente repetíssemos a mesma investigação passado algum tempo, os dados poderiam ser diferentes, não seriam mais ou menos positivos, mas sim diferentes, pois espontaneamente a criança cresce e vive outro tipo de experiências, o que influencia a suas produções, maneiras ser, de estar e de reagir às propostas que lhe são feitas.

Para futuras investigações e para existir uma diferença mais significativa a nível dos resultados, principalmente nas características socioculturais, seria aliciante aplicar as mesmas metodologias em meios mais próprios e mais distintos um do outro, ou para uma análise diferente, mais quantitativa e não tão “visual” seria interessante aplicar métodos estatísticos específicos no tratamento de outros instrumentos de avaliação da criatividade que, neste aqui e agora, não pudemos aceder.

## 6- BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorias y Prácticas en Educación Artística, Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra: Octaedro/EUB.
- Amabile, T. M. (1983). *Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers*. California: Annual Convention of the American Psychological Association.
- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *In Research in Organizational Behavior*. Vol. 22, , pp. 123-167.
- Arnheim, R. (1998). *Arte e Percepção Visual*. Brasil: Pioneira.
- Bahia, S. (2007a). *Psicologia da Criatividade. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Escola Superior de Teatro e de Cinema.
- Bahia, S. (2007b). Quadros que compõem a criatividade: Uma análise do Teste de Torrance. *Comunicação apresentada no Seminário Criatividade e Sobredotação: Conceitos, contextos e práticas* , (pp. 91-120). Braga.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. *Routledge Taylor & Francis Group*, 355-429.
- Bertram, D. (n.d.). *Likert Scales*. Recuperado em 20 Setembro, 2018, obtido de Doc Player: <https://docplayer.net/17623968-Likert-scales-are-the-meaning-of-life-dane-bertram.html>
- Cabeleira, H. (2017). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Revista Matéria-Prima Vol.5* (3), pp. 132-141.
- Cole, M., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Recuperado em 9 Setembro,

2018, obtido de: <http://www.encyclopedia-crianca.com/cultura/segundo-especialistas/contexto-cultural-e-aprendizagem-na-primeira-infancia>

Cramond, B., Morais, M. d., & S. B. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidade, Intervenção. Creativity: An international imperative for society and the individual*. Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa, Portugal: Relógio de Água.

Damásio, A. (2006). *A neurobiologia da mente: memória, linguagem, criatividade e a importância da inteligência emocional vs a inteligência cognitiva*. Em *Conferência Mundial sobre a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades criativas para o século XXI*. Unesco. Recuperado em 3 Janeiro, 2018, obtido de: <http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/cmea.pdf>.

Damásio, A. (2011). *E o Cérebro Criou o Homem*, tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences, Chapter: 24. Em *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge University Press.

Diário, R. d. (2014 ). 1ª série - nº240, artigo 2º e 8º. 12 de dezembro.

Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Espanha: Paidós.

Fróis, J. P. (2010). *As Artes na Escola Pública*. *Jornal Público* Nº7438.

Fustier, M. e. (2001). *Exercices pratiques de Crativité, à l'usage du formateur*. Paris: Éditions d'organisation.

Gernhardt, A., Keller, H., & Rubeling, H. (2016). Children's Family Drawings as Expressions of Attachment Representations Across Cultures: Possibilities and Limitations. *Child Development*, Volume 87, Number 4, 1069–1078.

- Glaveanu, V. (4 de 2010). The intrinsic diversity of creativity research: Interview with Prof. Todd Lubart. *Europe's Journal of Psychology*, pp. 8-14.
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2010). *Psychology*. New York - London: Eighth Edition.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Guilford, J. (17 de Julho de 1950). Creativity. *The American Psychologist*, pp. 444-454.
- Guilford, J. (1968). *The nature of human intelligence*. Science. New York: McGraw-hill.
- Gulliksen, M. S. (2018). Norwegian parents' perspective on environmental factors that influence creativity – An empirical grounding for future studies. *International Journal of Educational Research*, Volume 88, 85-94.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *The Annual Review of Psychology*, 569–98.
- Hill, M. M. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 253-270.
- Huisman, D. (1984). *A Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Jones, L. L., & Estes, Z. (28 de Abril de 2015). *Convergent and divergent thinking in verbal analogy, Thinking & Reasoning*. Recuperado em 20 Agosto, 2018, obtido de Taylor & Francis Online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13546783.2015.1036120>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 396-403.
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 3-14.

- Libânio, A. B. (2013). *Educação pela Artes, Uma experiência para dar sentido aos sentidos*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Portugal.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: R.S. Woodiyorte.
- Lowenfeld, V. (1954). *A Criança e a Sua Arte*. São Paulo : Mestre Jou.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Brasil: Artmed.
- Luquet, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização .
- Macara, A., Mortari, K., & Batalha, A. P. (s.d). Reflexões sobre o Ensino Artístico: Em Busca da Transformação. *Revista Portuguesa de Educação Artística Vol 7, nº1*, 57-66.
- Mendes, A. B. (2002). *La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans. Effets des pratiques pédagogiques et des contextes socioculturels familiaux*. Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Toulouse le Mirail.
- Morais, M. d., & Bahia (coords), S. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga. Portugal: Psiquilibrios Edições.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pino, A. S. (Julho de 2000). O Social e o Cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade vol. XXI, núm. 71*, pp. 45-78.
- Pinto, A. L., Meireles, F., & Cambotas, M. C. (2006). *História da Arte ocidental e portuguesa, das origens ao final do século XX*. Porto Editora.
- Pires, M. L. (2004). *Teorias da Cultura*. Lisboa: Universidade Católica.
- Queiroz, J. P. (2016). Educação artística e a 'infirmatati,' ou a fraqueza analógica. *Revista Matéria-Prima Vol. 4 (2)*, pp. 12-17.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa, Portugal: Edições 70; Arte & Comunicação.

- Robinson, K., Minkin, L., Bolton, E., French, D., Fryer, L., Greenfield, S., . . . Storey, H. (Maio de 1999). *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Recuperado em 20 Outubro, 2017, obtido de <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Rocher, G. (1982). *Sociologia Geral*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants?* . Paris: Éditions hommes et perspectives.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 317-324.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal*, 66-75.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 92-96.
- Russ, S. W. (1993). *Affect & Creativity: The Role of Affect and Play in the Creative Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Sacristán, J. G. (1990). *La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Sousa, A. I. (2007). *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Lisboa, Portugal.
- Sousa, C. (2005). *A Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky*. In Miranda, G. & Bahia, S. Lisboa: Relógio D'Água.
- Steger, M. B. (2003). *Globalization, a Very Short Intruction*. New York: Oxford University Press.

- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigmas, The Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences*, 663-681.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 6, Number 4, 236-252.
- Torre, S. d. (2003). La Creatividad es Social. Em S. d. Torre, *Creatividad Aplicada*. Barcelona: PPU/Autores.
- Unesco, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa.
- Unicef. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado em 30 Outubro, 2017, obtido de [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e Educação. A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Culturas* 40, 131-146.
- Vigotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. .
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Lisboa: Dinalivro.

## **ANEXOS**



**Anexo A - Pedido de Autorização para as Escolas**

**b**  

---

**a**

**belas-artes**  
**ulisboa**

**Assunto:** Pedido de Autorização

Exmos (as) Senhores (as),

No âmbito da minha Tese de Mestrado em Educação Artística intitulada “Semelhanças e Diferenças Socioculturais no Potencial Criativo de Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”, realizada na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para o desenvolvimento de um projeto artístico que se baseia na realização de questionários aos Encarregados de Educação dos alunos do 1º e 2º anos bem como a realização de duas pequenas atividades artísticas (elaboração de dois desenhos pela criança). Este projeto irá ser realizado individualmente, em contexto de sala de aula, com duração aproximada de 90 minutos, incluídas no horário escolar, e com data a definir. Todos os materiais estarão a meu cargo. Os resultados obtidos serão utilizados respeitando todas as normas de privacidade e sigilo (em caso algum serão divulgados dados diretos dos alunos e encarregados de educação), sendo utilizados exclusivamente para a realização do projeto acima referido.

Na expectativa do bom acolhimento desta minha pretensão, subscrevo-me

Atentamente,

Maria Carlota Pacheco de Carvalho Ribeiro

**Anexo B - Pedido de Autorização e Questionário para os Encarregados de Educação**

**b**  

---

**a**

**belas-artes  
ulisboa**

**Pedido de Autorização**

**Questionário para os Encarregados de Educação**

Em conjunto com o questionário anexado, o presente pedido tem como objetivo solicitar uma autorização para que o(a) seu(a) educando(a) participe num projeto artístico realizado na escola que frequenta. Este projeto irá ser realizado individualmente e tem como finalidade contribuir para a investigação de uma Tese de Mestrado em Educação Artística intitulada “Semelhanças e Diferenças Socioculturais no Potencial Criativo de Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”, realizada na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Os resultados obtidos serão utilizados respeitando todas as normas de privacidade e sigilo (em caso algum serão divulgados dados diretos dos alunos e encarregados de educação).

Peço que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

**Muito obrigada pela colaboração!**

Para qualquer esclarecimento e fornecimento de informação disponho o meu contacto.

Carlota Pacheco Ribeiro  
[carlotapcarvalho@gmail.com](mailto:carlotapcarvalho@gmail.com)

## Pedido de Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,

Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

do \_\_\_\_ ano compreendi o documento e o objetivo da investigação.

☐

**Autorizo** o(a) meu(a) educando(a) a participar no projeto artístico

☐

**Não autorizo** o(a) meu(a) educando(a) a participar no projeto artístico

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

2018 / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Questionário para os Encarregados de Educação

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Localidade: \_\_\_\_\_

### DADOS DO ALUNO

**1- Nome completo:**

\_\_\_\_\_  
(Este elemento irá servir apenas para a orientação entre respostas e identificação do projecto realizado pelo aluno).

**2- Idade:** \_\_\_\_ anos

**3- Sexo:**

Feminino ☐ Masculino ☐

**4- Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

**5- Ano Escolar:** \_\_\_\_ ano

**6- Atividades extraescola:**

(assinale com um X a opção)

Desporto ☐ Artes Plásticas (pintura, desenho, etc.) ☐

Artes Performativas (música, teatro, dança, etc.) ☐ Não tem ☐

Outra, qual? \_\_\_\_\_

**6.1 -Se tem,**

**Com que frequência por semana:**

(assinale com um X a opção)

0 a 1 vez por semana	1 a 3 vezes por semana	3 a 5 vezes por semana
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

**7- Grau de parentesco:**

(assinale com um X a opção)

Mãe ☐ Pai ☐ Tia(o) ☐ Avó(ô) ☐

Outro, qual? \_\_\_\_\_

**6.1- Vive com o seu(a) educando(a)?**

(assinale com um X a opção)

Sim ☐ Não ☐

**8- Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**9- Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

**10- Profissão:** \_\_\_\_\_

**11- Escolaridade:**

(assinale com um X a opção)

4ºano ☐ 9ºano ☐ 12º ano ☐ Licenciatura ☐

Mestrado ☐ Doutorado ☐

**12- Número de agregado familiar:**

(assinale com um X a opção)

2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ou mais ☐

**13- Meio de habitação:**

(assinale com um X a opção)

Urbano ☐ Rural ☐

**14- Tipo de habitação:**

(assinale com um X a opção)

Prédio ☐ Casa/Vivenda ☐**14.1- Com área** exterior incluída na habitação ☐**Sem área** exterior incluída na habitação ☐**15- Atividades extratrabalho:**

(assinale com um X a opção)

Desporto ☐ Artes Plásticas (pintura, desenho, etc.) ☐ Leitura ☐Artes Performativas (música, teatro, dança, etc.) ☐ Não tem ☐

Outra, qual? \_\_\_\_\_

**15.1 -Se tem,****Com que frequência por semana:**

(assinale com um X a opção)

0 a 1 vez por semana	1 a 3 vezes por semana	3 a 5 vezes por semana
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16- Tem hábitos de leitura em conjunto com o(a) seu(a) educando(a)?**

(assinale com um X a opção)

Sim ☐ Não ☐**16.1 -Se sim,****Que tipo de publicações têm por hábito ler:**

(Pode assinalar até 2 opções)

Contos/Histórias	<input type="checkbox"/>
Livros com Atividades	<input type="checkbox"/>
Livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura	<input type="checkbox"/>
Outro, o quê?	<input type="checkbox"/>

**16.2- Com que frequência leem por semana:**

(assinale com um X a opção)

0 a 1 vez por semana	1 a 3 vezes por semana	3 a 5 vezes por semana

**17- Existe televisão em sua casa?**

(assinale com um X a opção)

Sim ☐ Não ☐**17.1- Se sim,****Que tipo de programas costuma ver em conjunto com o(a) seu(a) educando(a)?**

(Pode assinalar até 3 opções)

Filmes	
Desenhos Animados	
Telenovelas	
Reportagens	
<i>Reality Shows</i>	
Culinária	
Desporto	
Notícias	

**18- Que tipo de atividades costuma realizar no fim de semana em conjunto com o(a) seu(a) educando(a)?**

(Pode assinalar até 3 opções)

Passeios ao ar livre	
Museus	
Cinema	
Concertos	
Shopping (lojas e supermercados)	
Visitas a familiares e amigos	
Estar em casa	
Nenhuma. Também trabalho no fim de semana	
Outra, qual?	

**19- Em que medida considera importante ou não a integração de áreas artísticas e ou culturais na vida do(a) seu(a) educando(a)?**

(assinale com um X a opção)

Nada importante	Pouco importante	Nem pouco importante nem muito importante	Importante	Muito importante

**Mais uma vez, muito obrigada pela colaboração!**



## Anexo C - Exemplos de realização do exercício

### Exemples

#### 1) Exercice A.



Figure 5.3 : Réalisations à partir de la figure inductrice N° 8

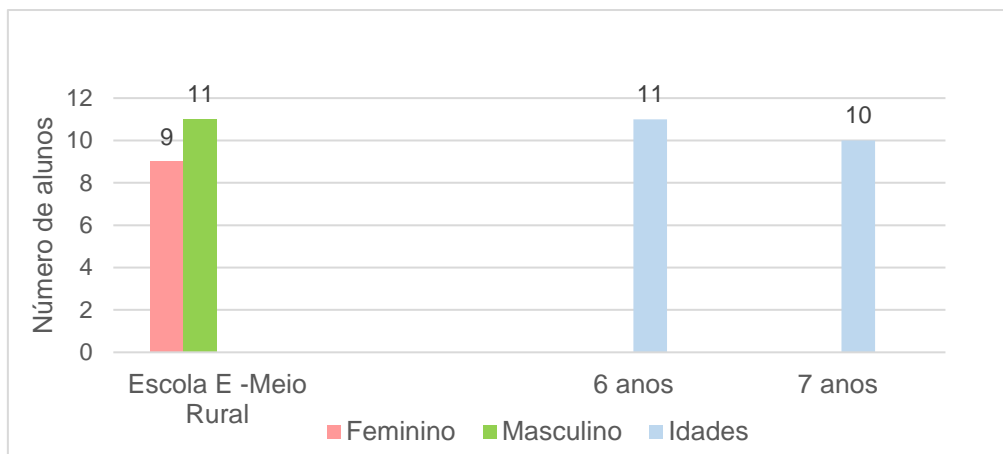
**Anexo D - Tabela de indicadores de criatividade na representação gráfica**

	<b>Variedade de elementos (formais, geométricos, abstratos)</b>			<b>Grafismos</b>	
<b>Aluno (a)</b>	Elementos (variedade)	Elementos diferentes	Ausência de estereótipos	Diferenciados	Texturados

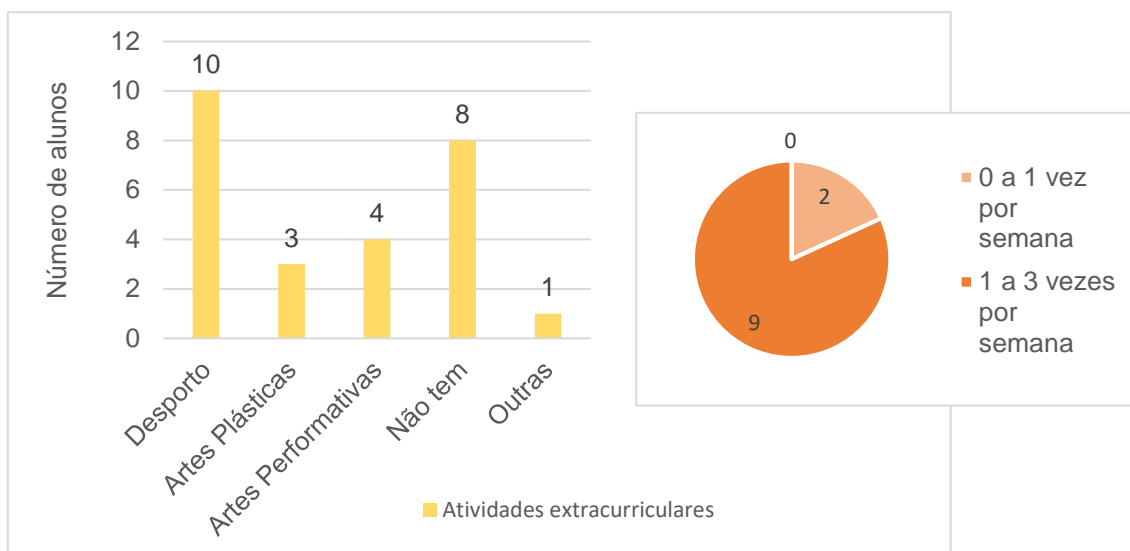
<b>Representação formal</b>				<b>Enquadramento</b>		
Representação formal própria de objetos e figura humana	Esquema corporal	Pormenores	Representação própria e externa	Centralização da ideia	Distribuição dos elementos pelo espaço	Orientação do espaço

<b>Cor</b>				<b>Técnica</b>			
Livre utilização da cor	Cores puras	Combinação pensada de cores	Utilização da cor através dos materiais	Expressivo na pintura	Domínio das técnicas	Colagem de elementos diversificados	Colagem de formas definidas

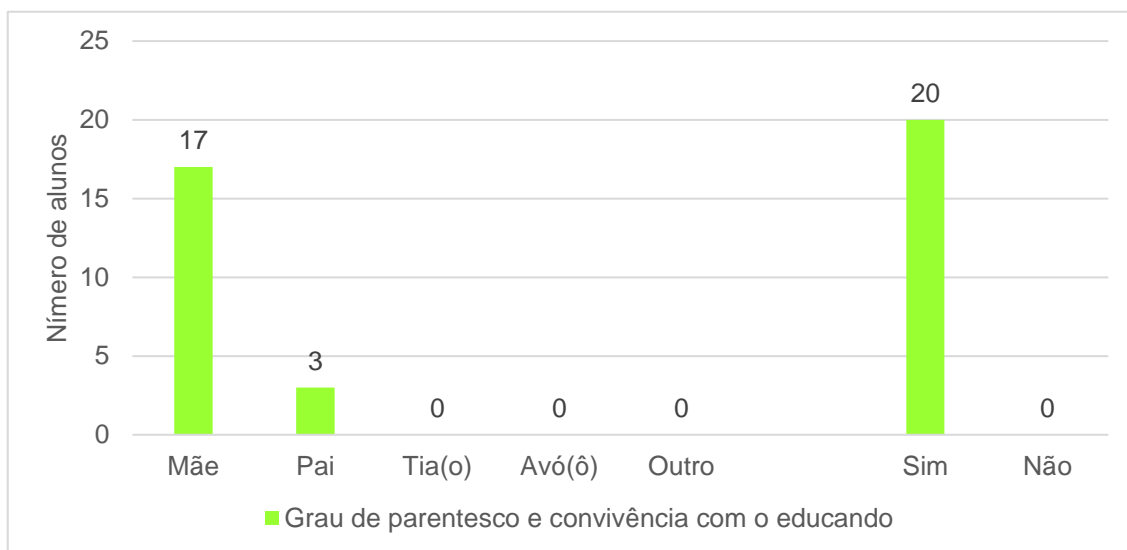
<b>3ª Dimensão</b>			<b>Sensibilidade Estética</b>			<b>Movimento</b>
Sentido de 3º dimensão	Profundidade por planos	Orientação do espaço	Abordagem não comum do tema	Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	Espontaneidade	Elementos Cinéticos



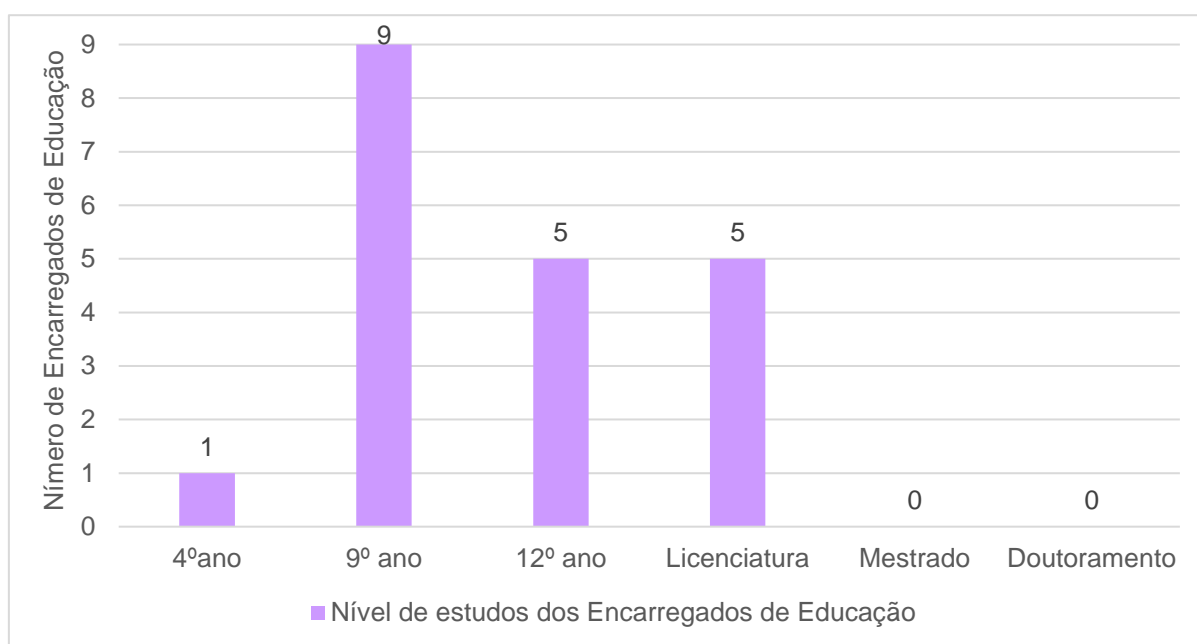
*Anexo E - Distribuição dos participantes por género e idades na turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural*



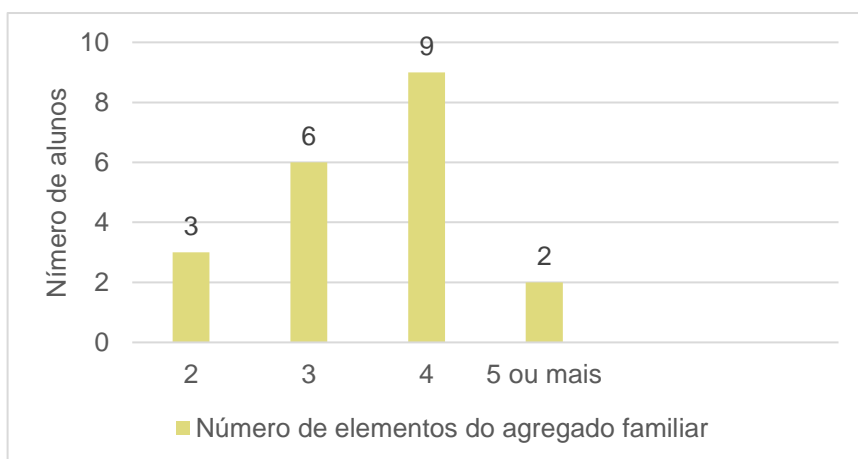
*Anexo F - Atividades extracurriculares e frequência por semana na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural*



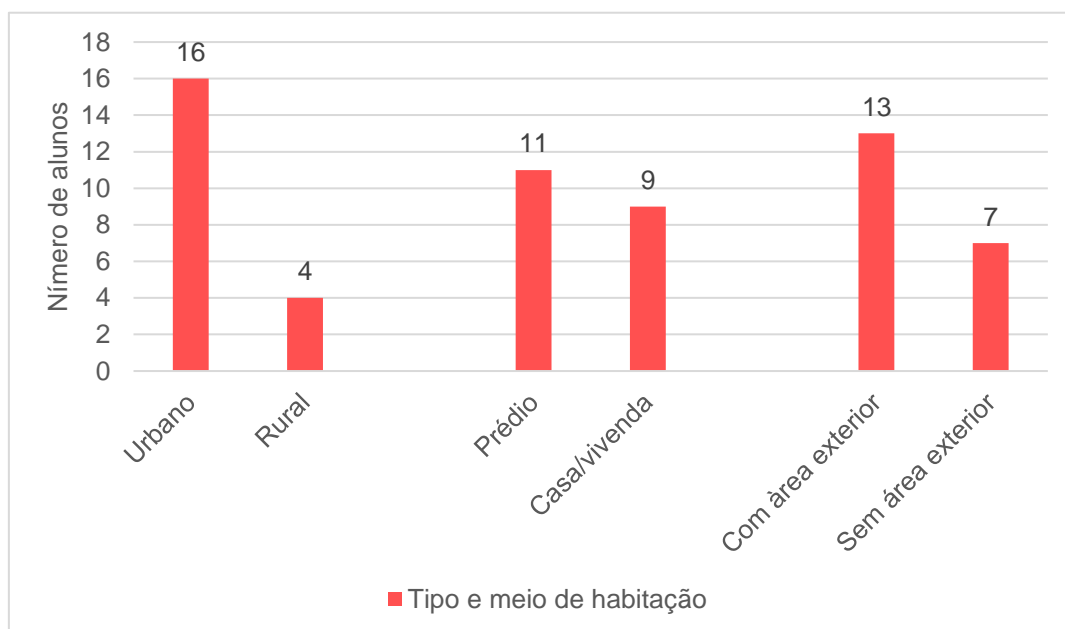
*Anexo G - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural*



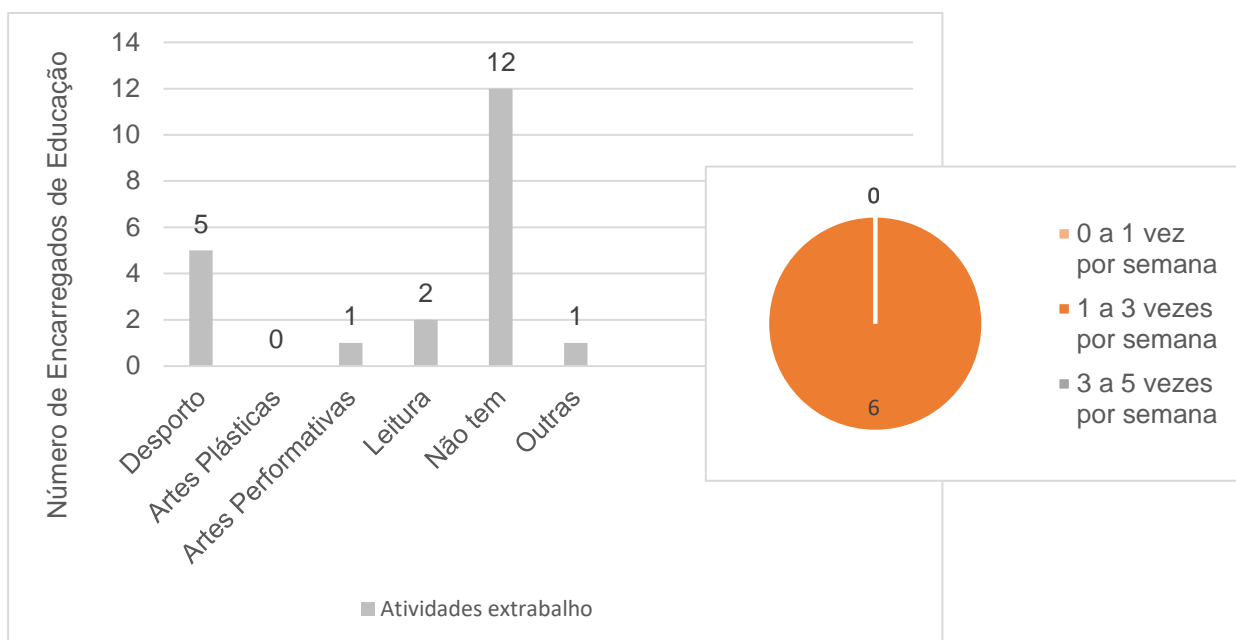
*Anexo H - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural*



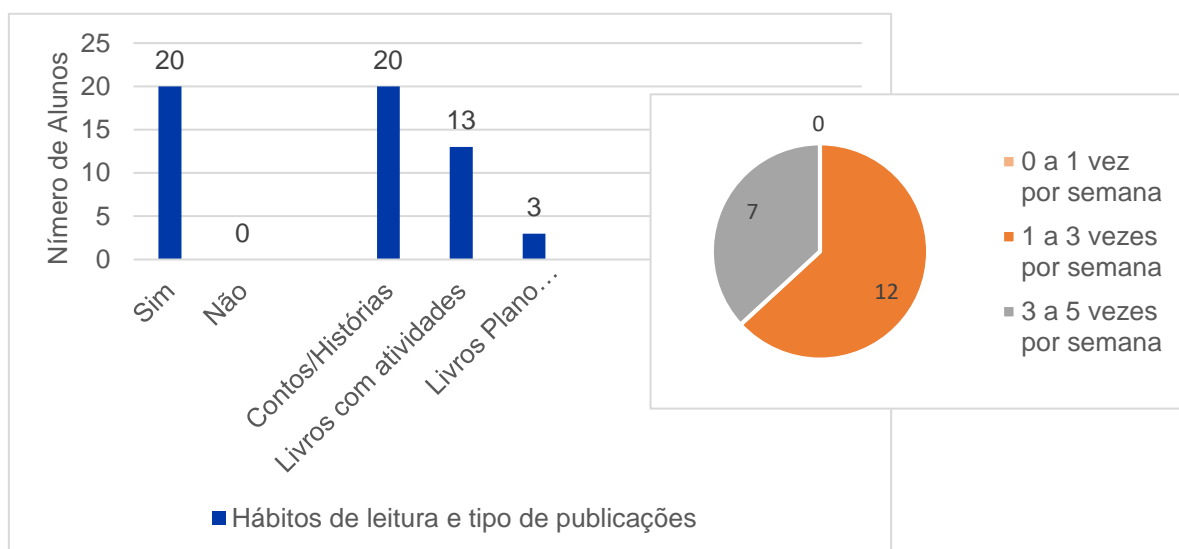
*Anexo I - Número do agregado familiar na turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural*



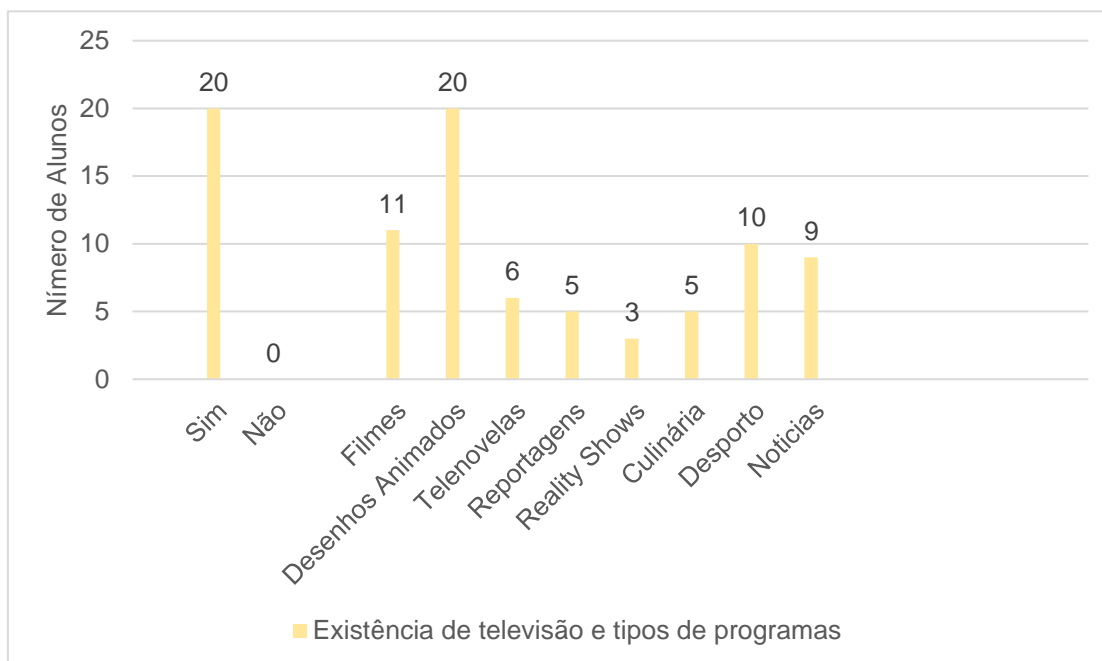
*Anexo J - Tipo e meio de habitação da turma do 1º ano da Escola E- Meio Rural*



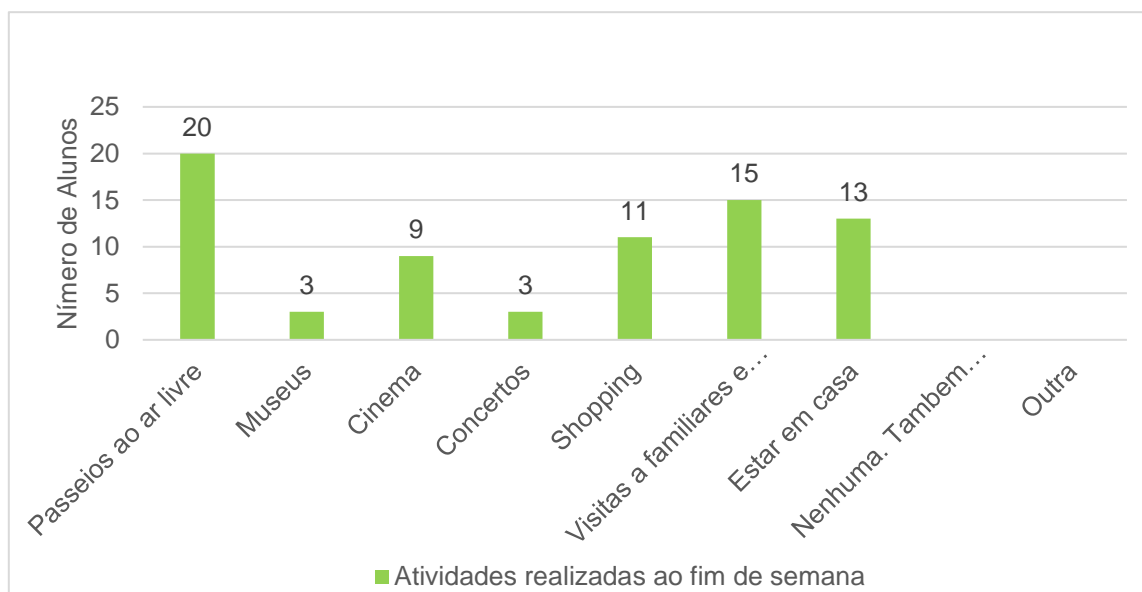
*Anexo K - Atividades extratrabalho e frequência por semana na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural*



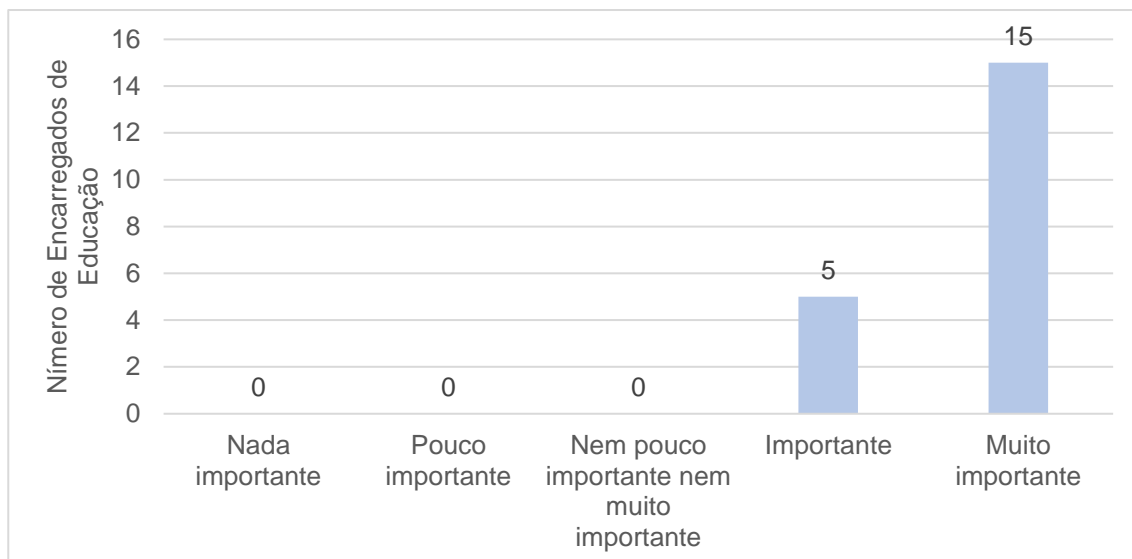
*Anexo L - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 1º ano Escola E- Meio Rural*



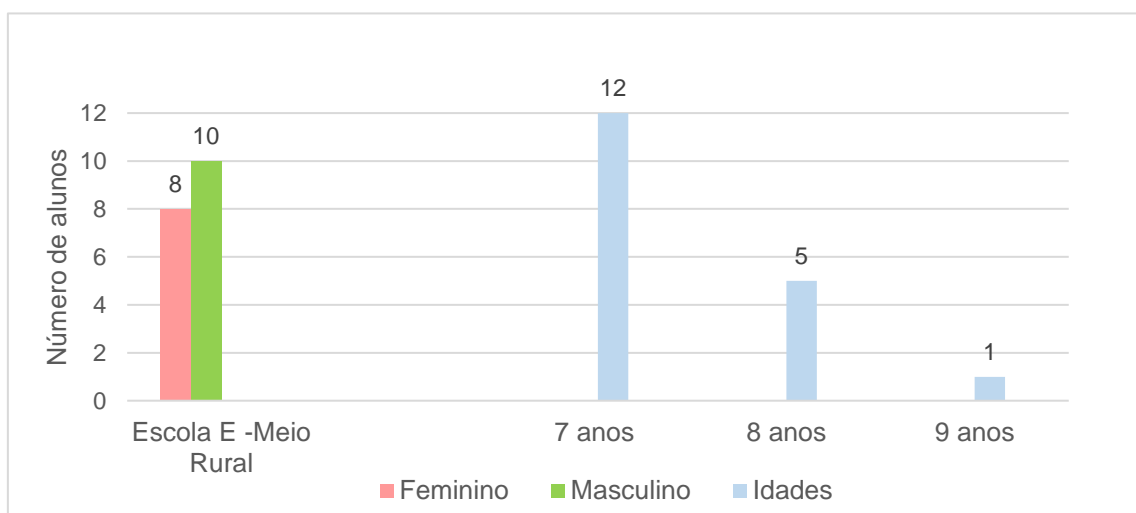
*Anexo M - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 1º ano Escola E-Meio Rural*



*Anexo N - Atividades realizadas ao fim de semana na turma do 1º ano Escola E-Meio Rural*

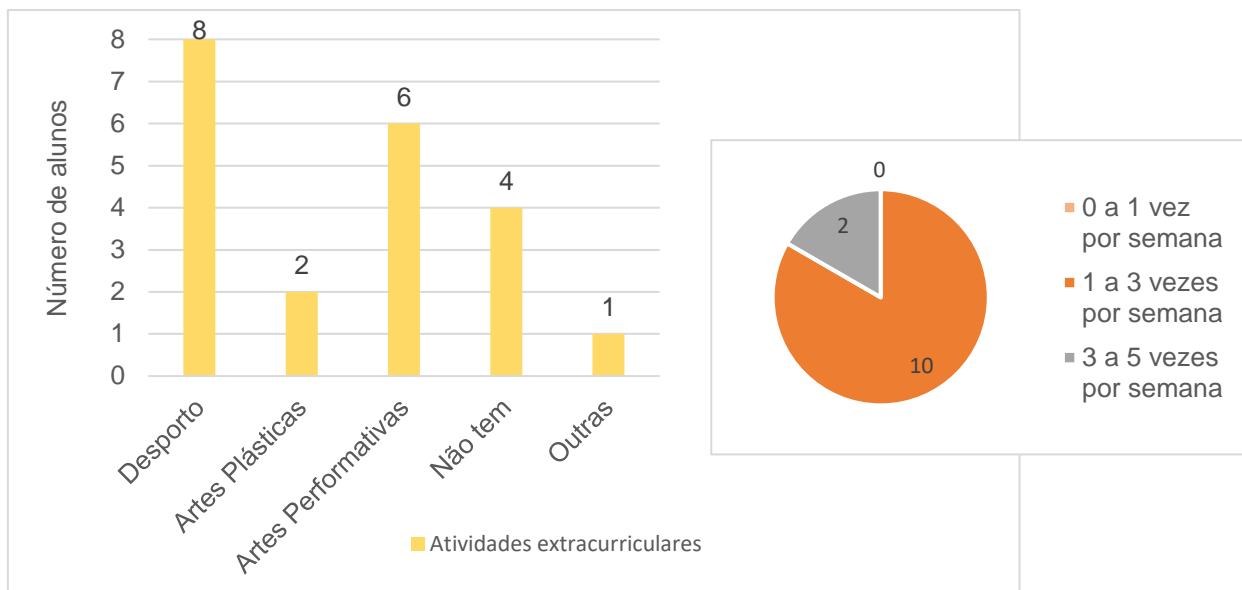


*Anexo O - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 1º ano Escola E-Meio Rural*

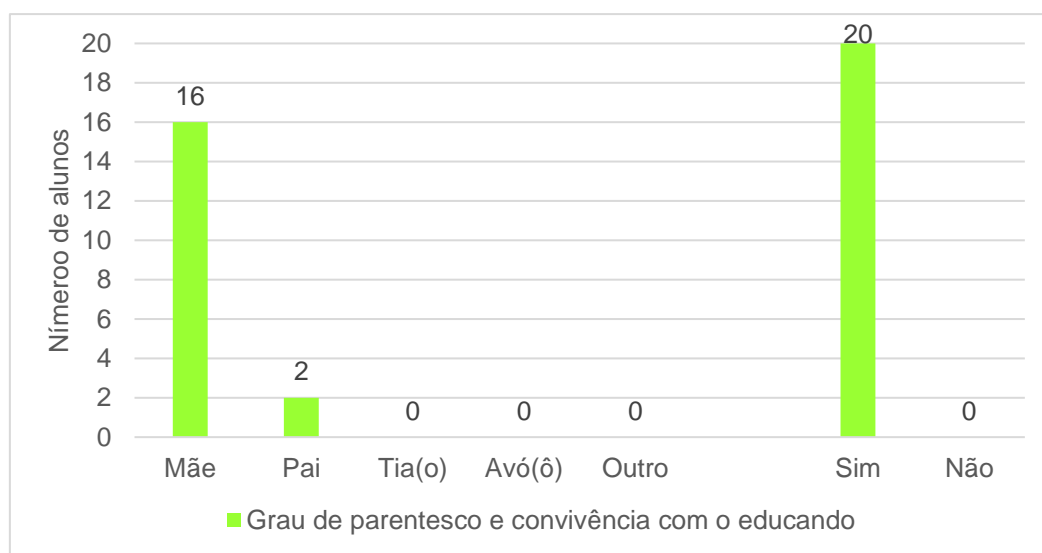


*Anexo P - Distribuição dos participantes por género e idades na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural*

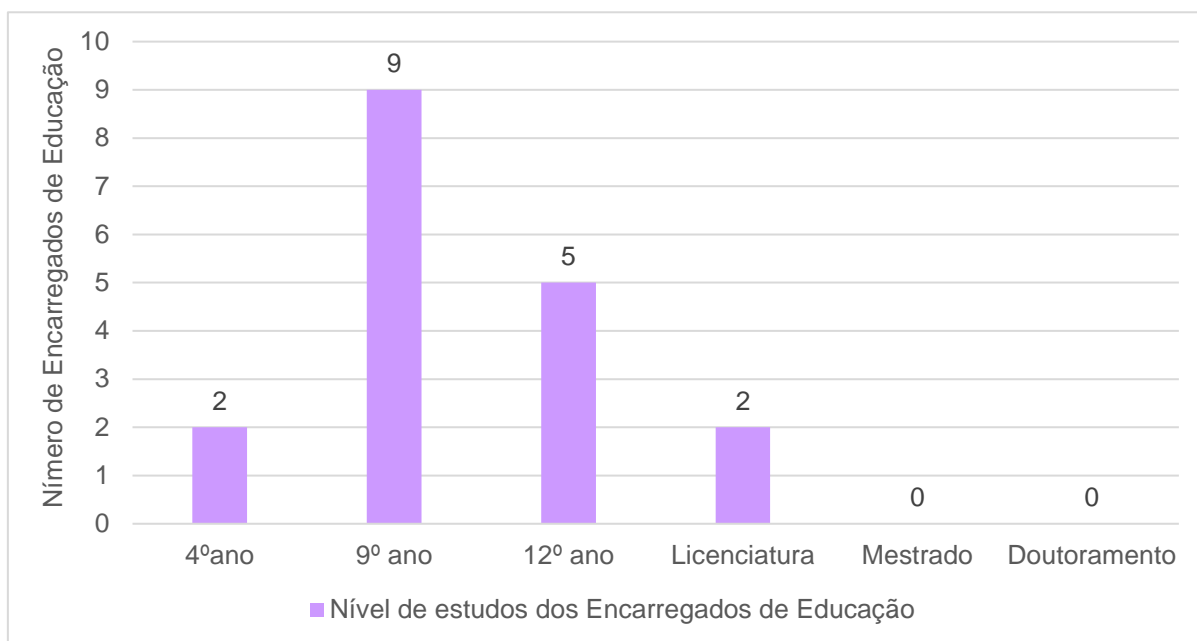




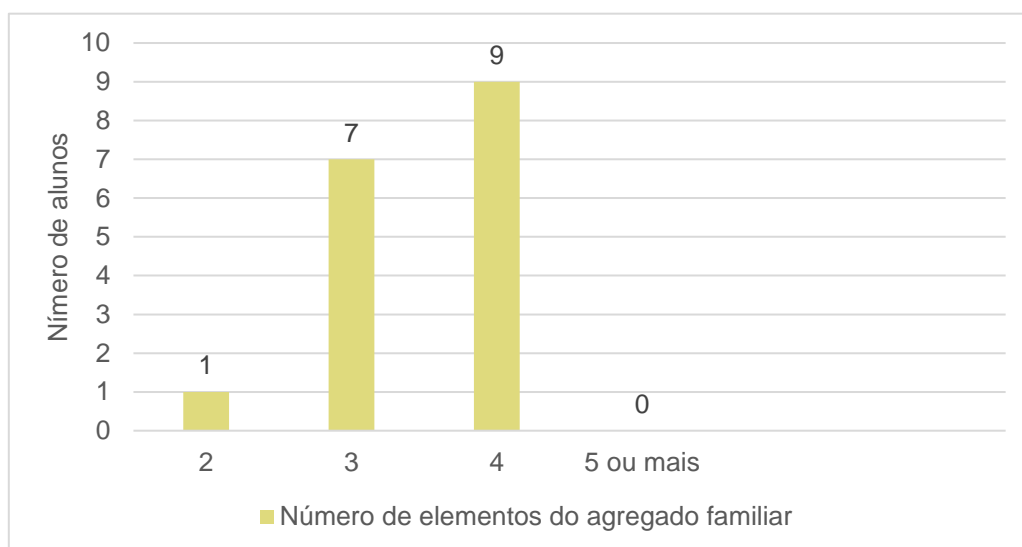
*Anexo Q - Atividades extracurriculares e frequência por semana na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural*



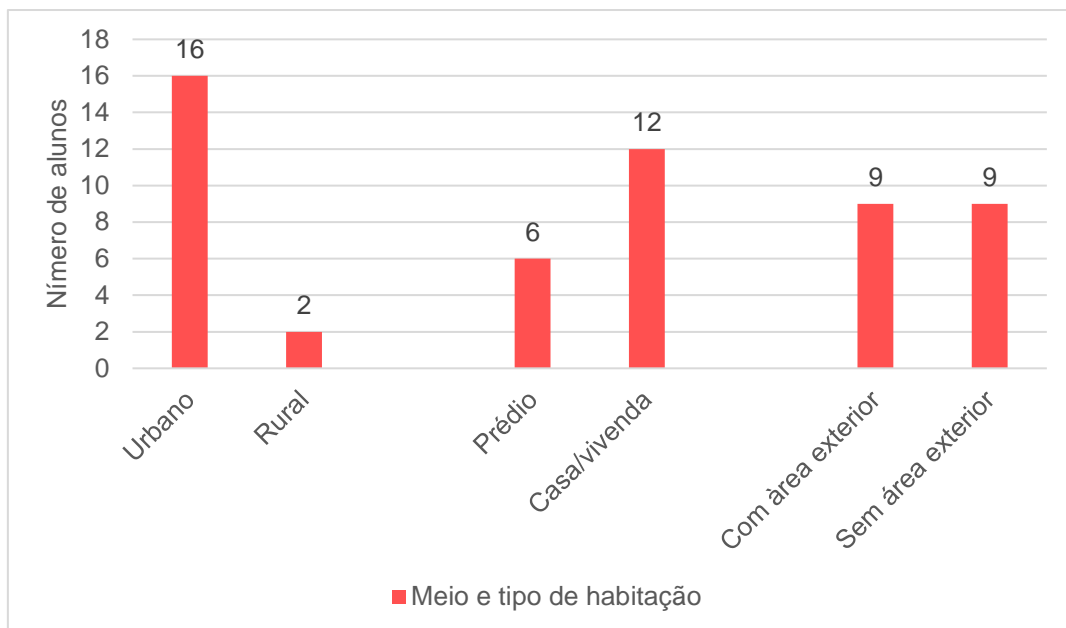
*Anexo R - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural*



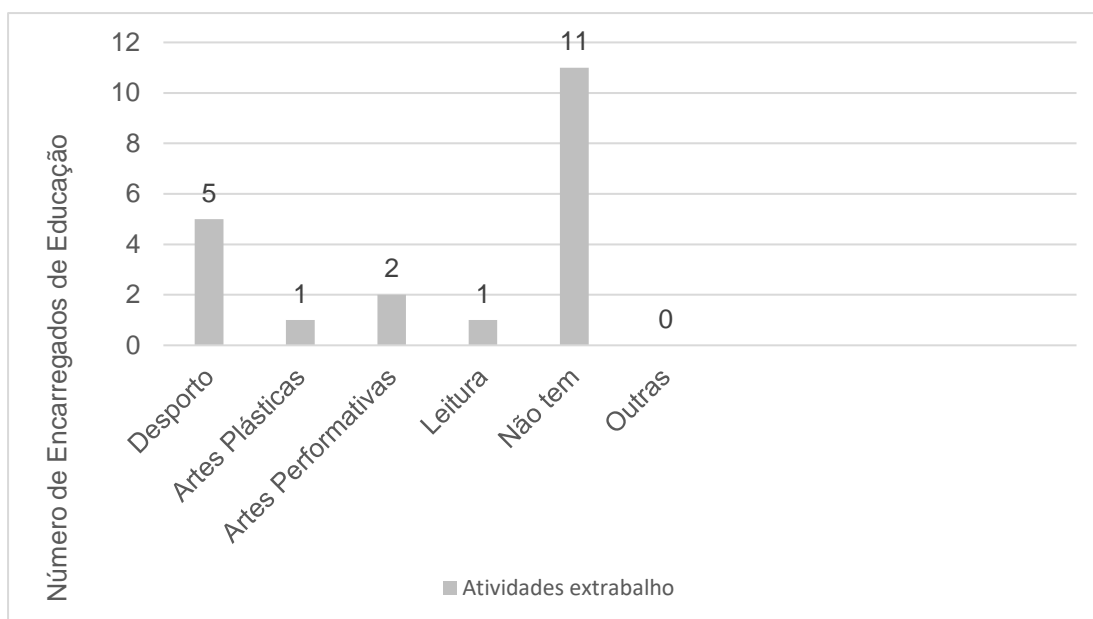
*Anexo S - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural*



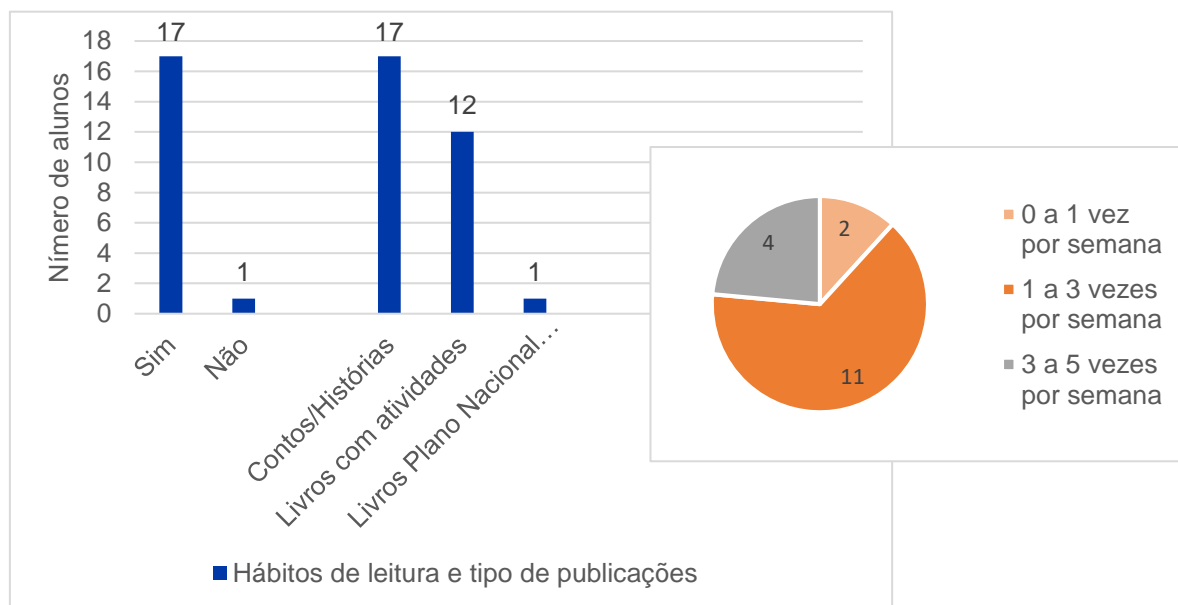
*Anexo T - Número do agregado familiar na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural*



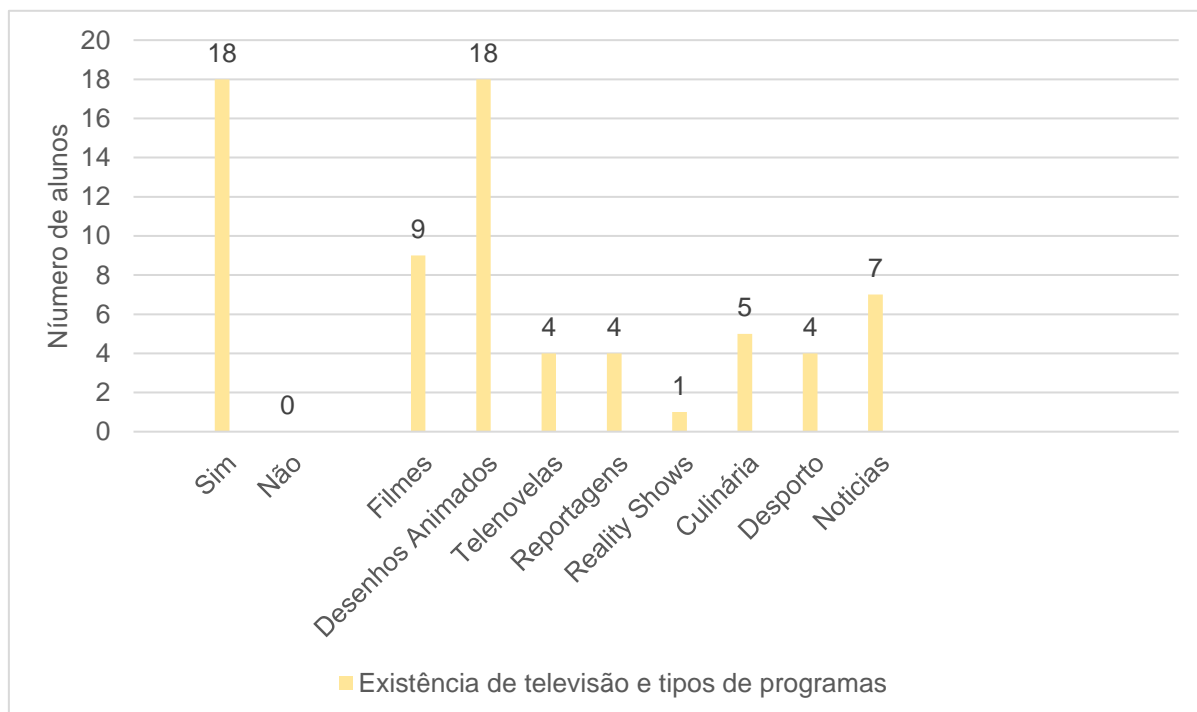
*Anexo U - Tipo e meio de habitação da turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural*



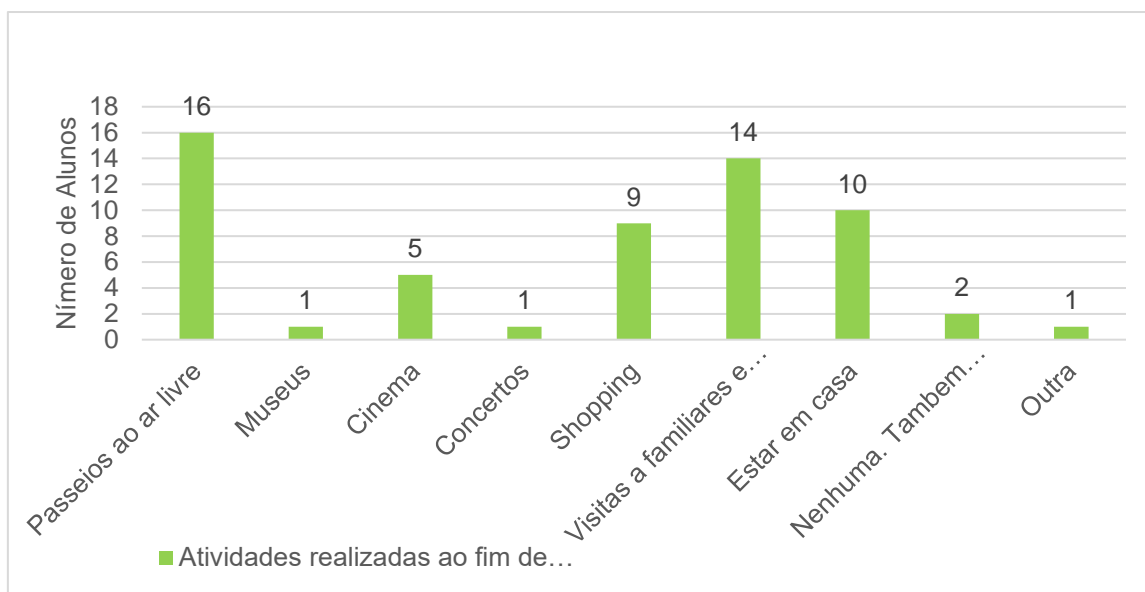
*Anexo V - Atividades extratrabalho e frequência por semana na turma do 2º ano da Escola E- Meio Rural*



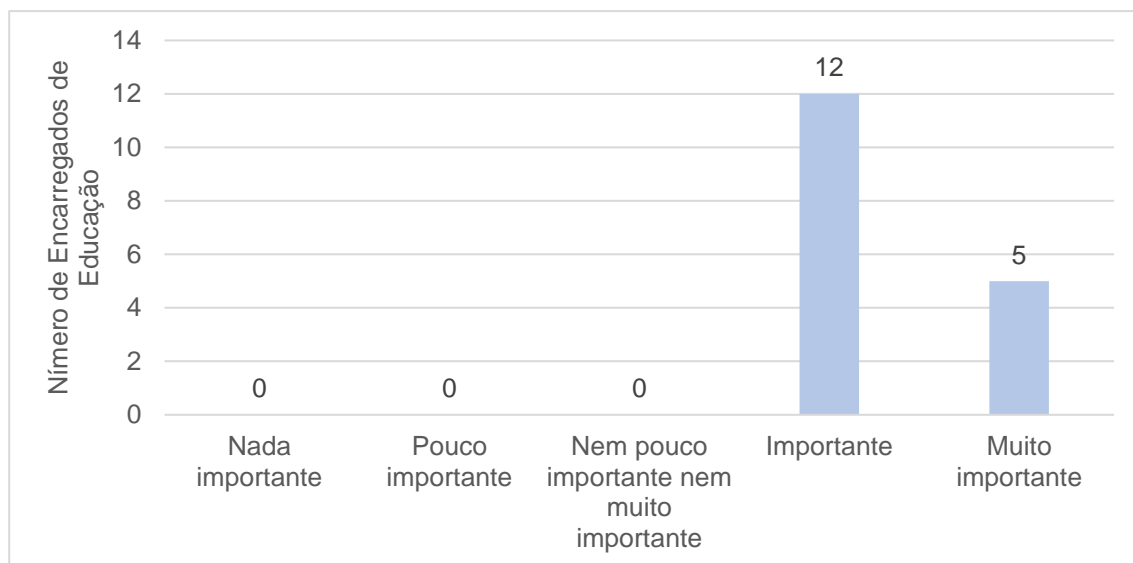
*Anexo W - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural*



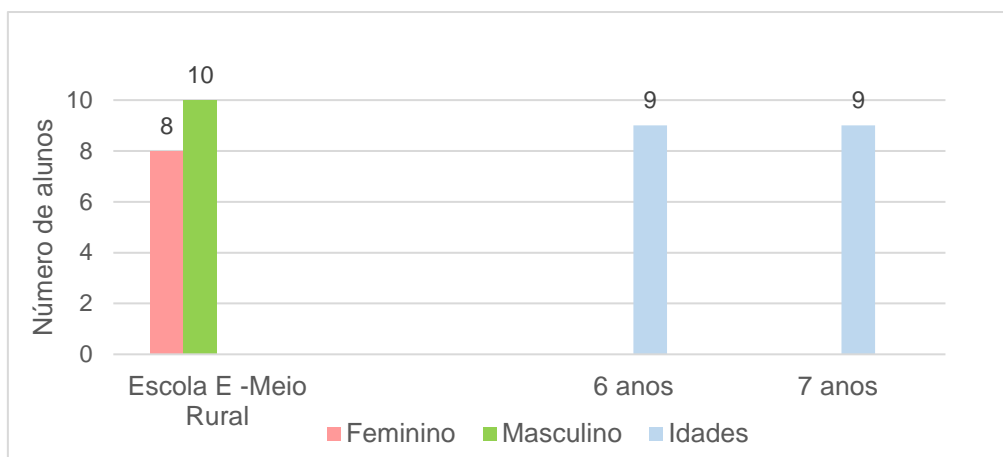
*Anexo X - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural*



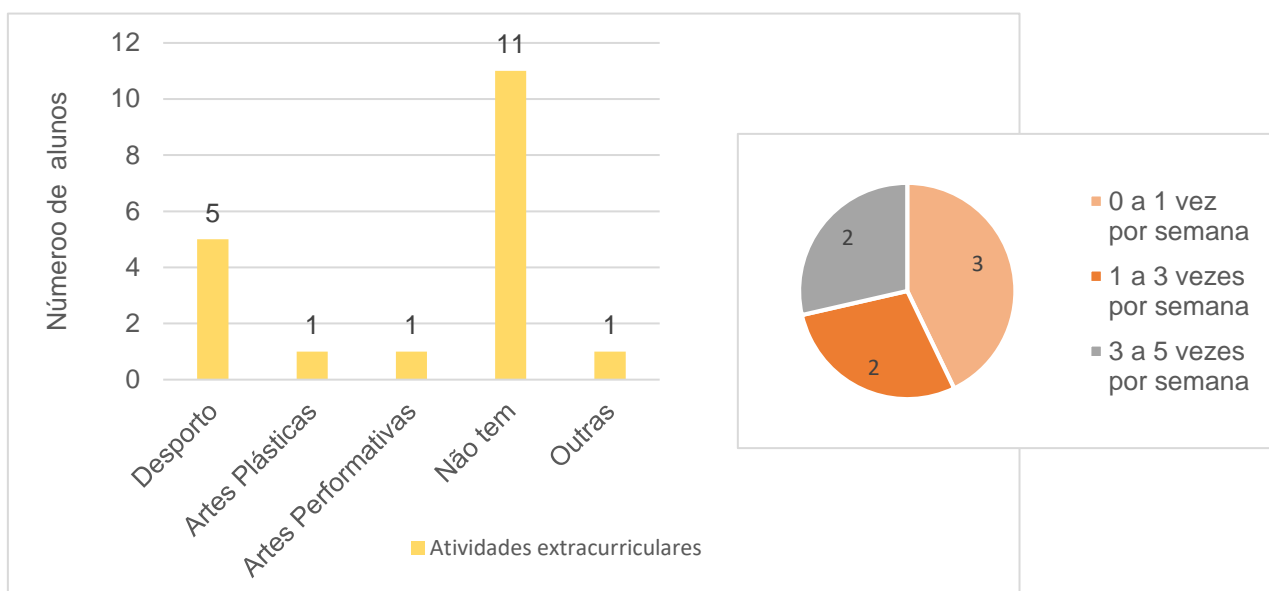
Anexo Y - Atividades realizadas ao fim de semana na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural



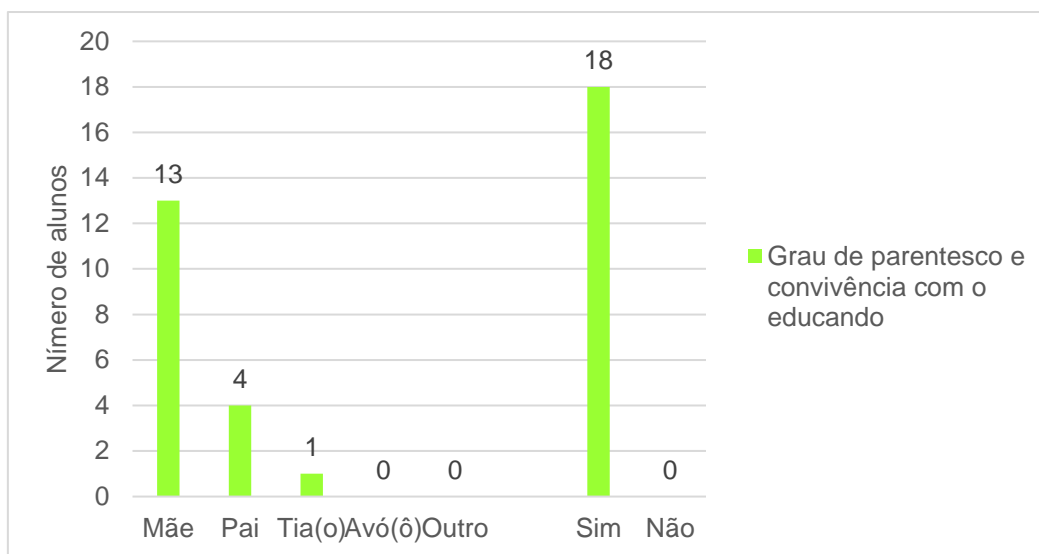
Anexo Z - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 2º ano Escola E- Meio Rural



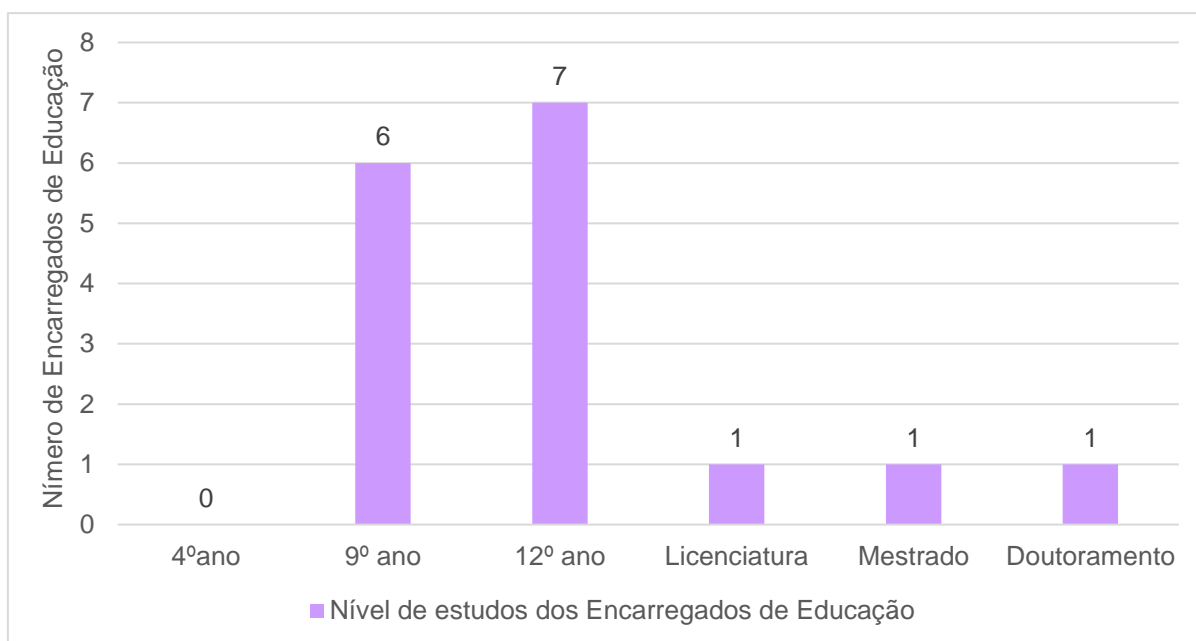
**Anexo AA - Distribuição dos participantes por género e idades na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano**



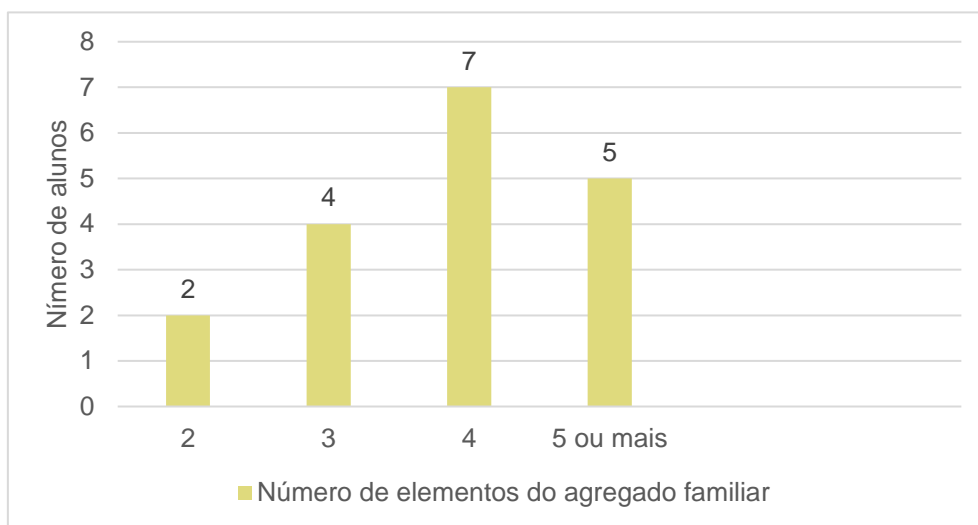
**Anexo BB - Atividades extracurriculares e distribuição por semana na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano**



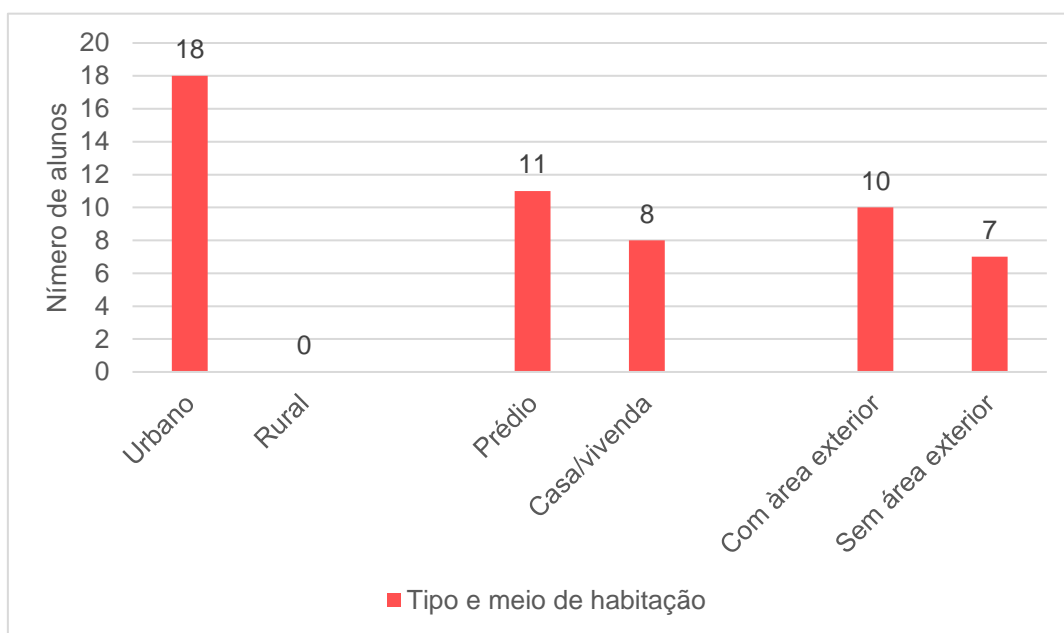
*Anexo CC - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano*



*Anexo DD - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 1ºano da Escola C- Meio Urbano*

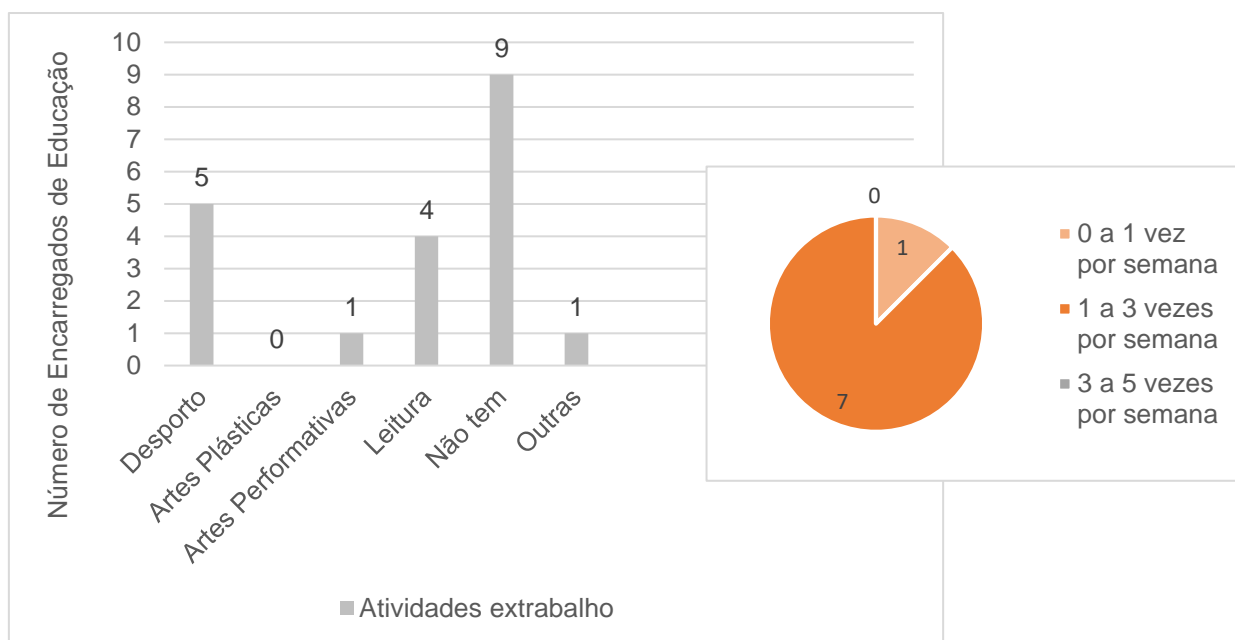


*Anexo EE - Número do agregado familiar na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano*

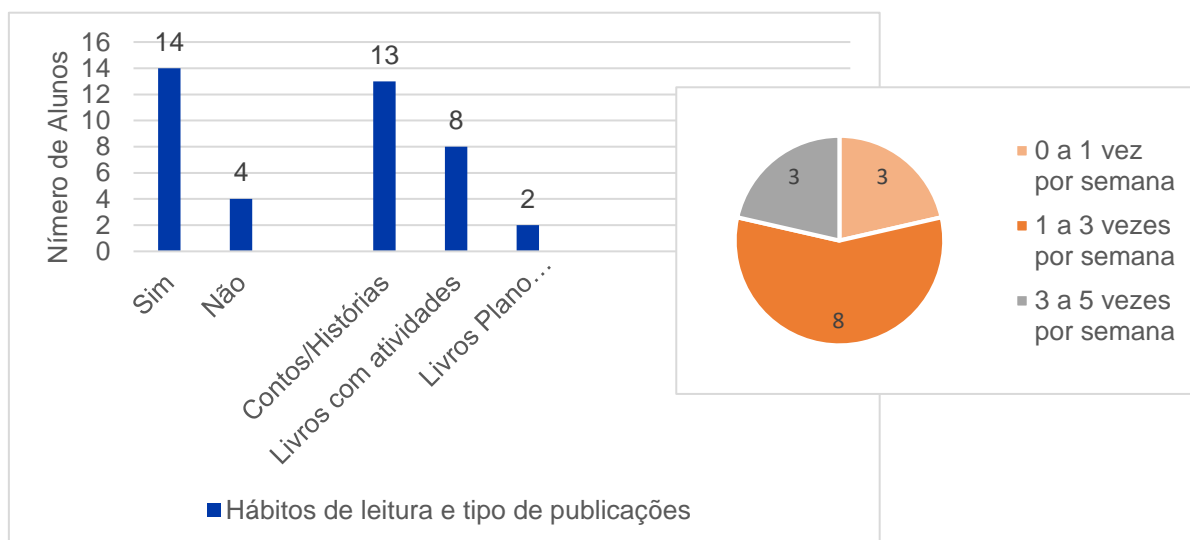


*Anexo FF - Tipo e meio de habitação da turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano*

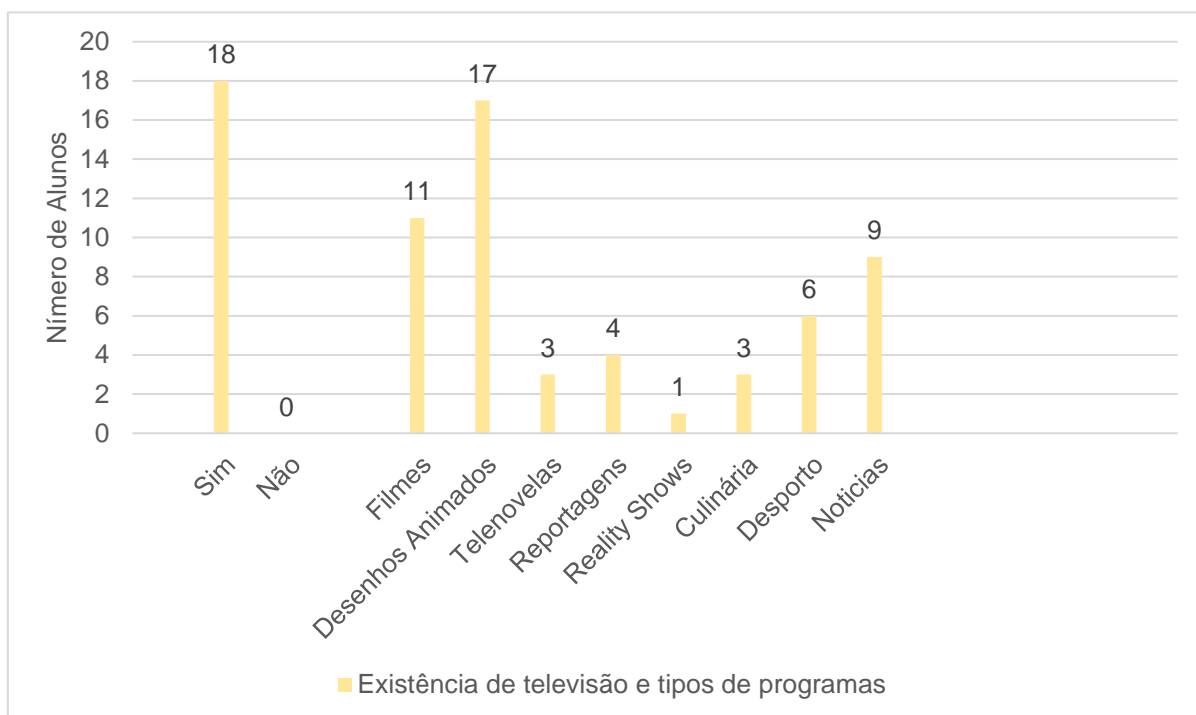




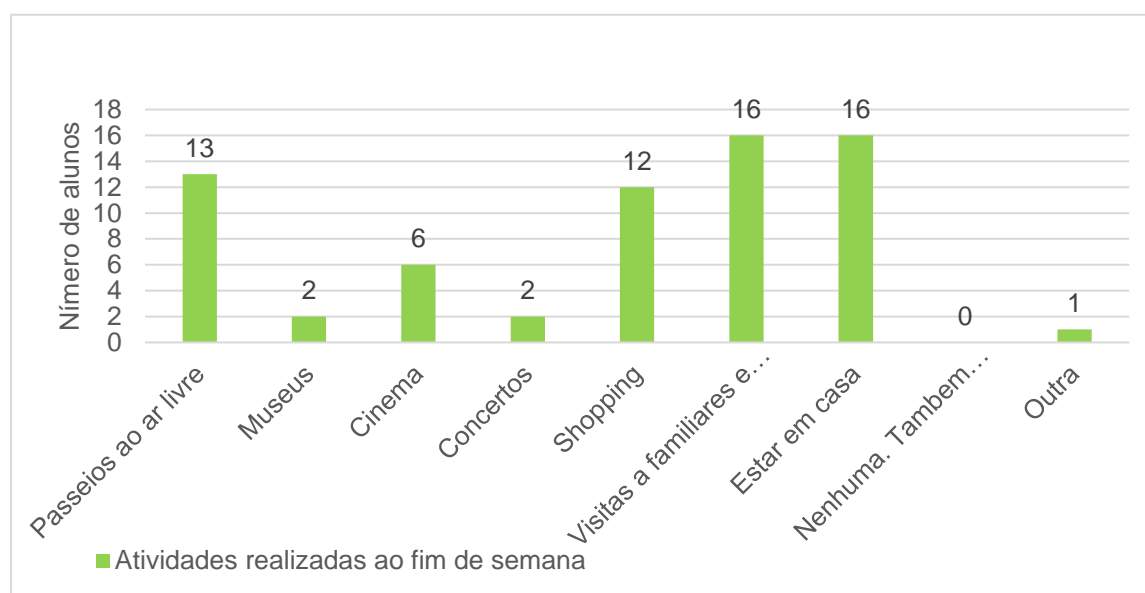
*Anexo GG - Atividades extratrabalho dos EE na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano*



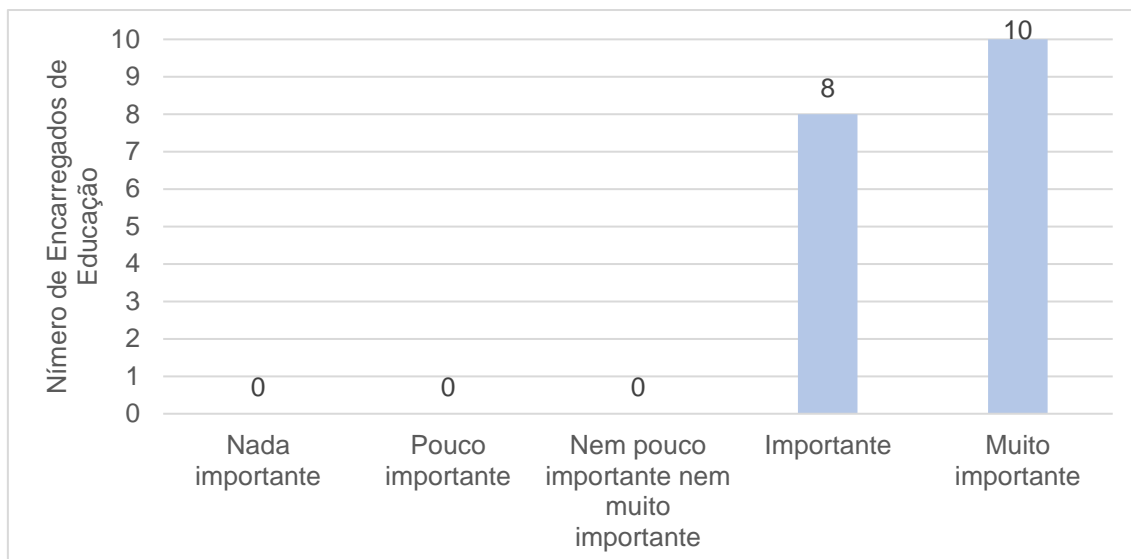
*Anexo HH - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 1º ano da Escola C- Meio Urbano*



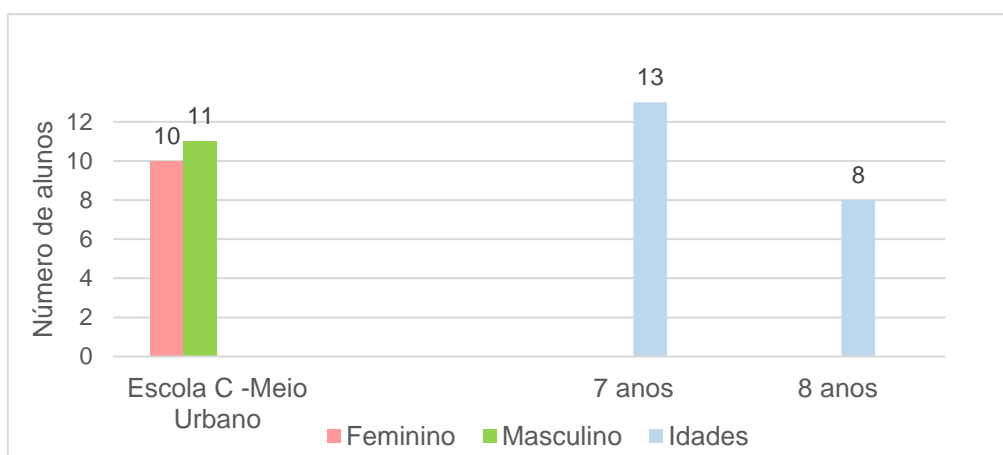
*Anexo II - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 1º ano Escola C-Meio Urbano*



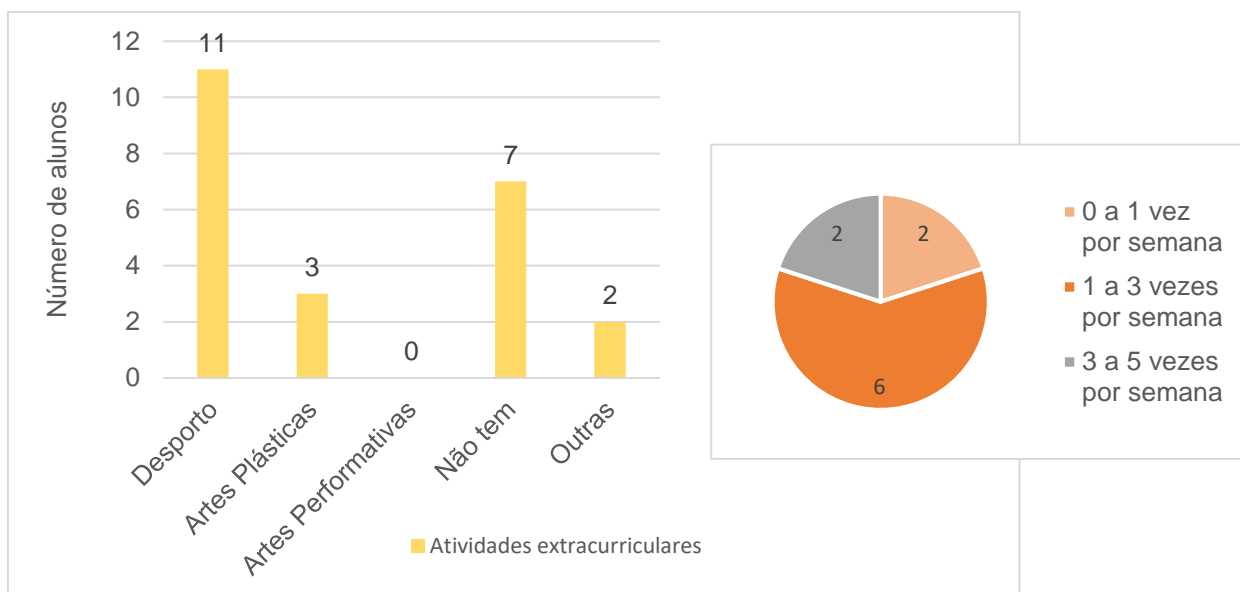
*Anexo JJ - Tipos de atividades realizadas ao fim de semana na turma do 1º ano Escola C- Meio Urbano*



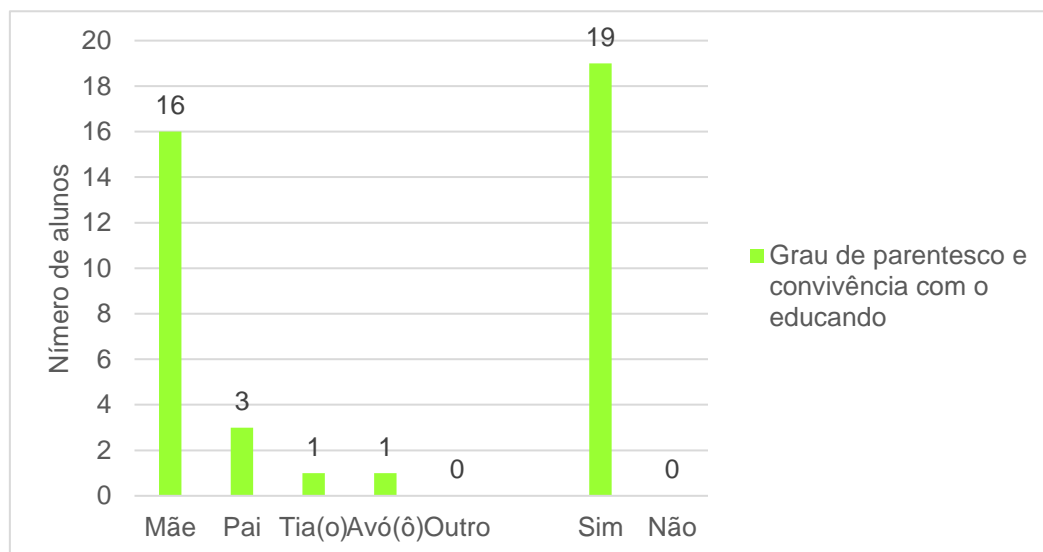
*Anexo KK - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 1º ano Escola C-Meio Urbano*



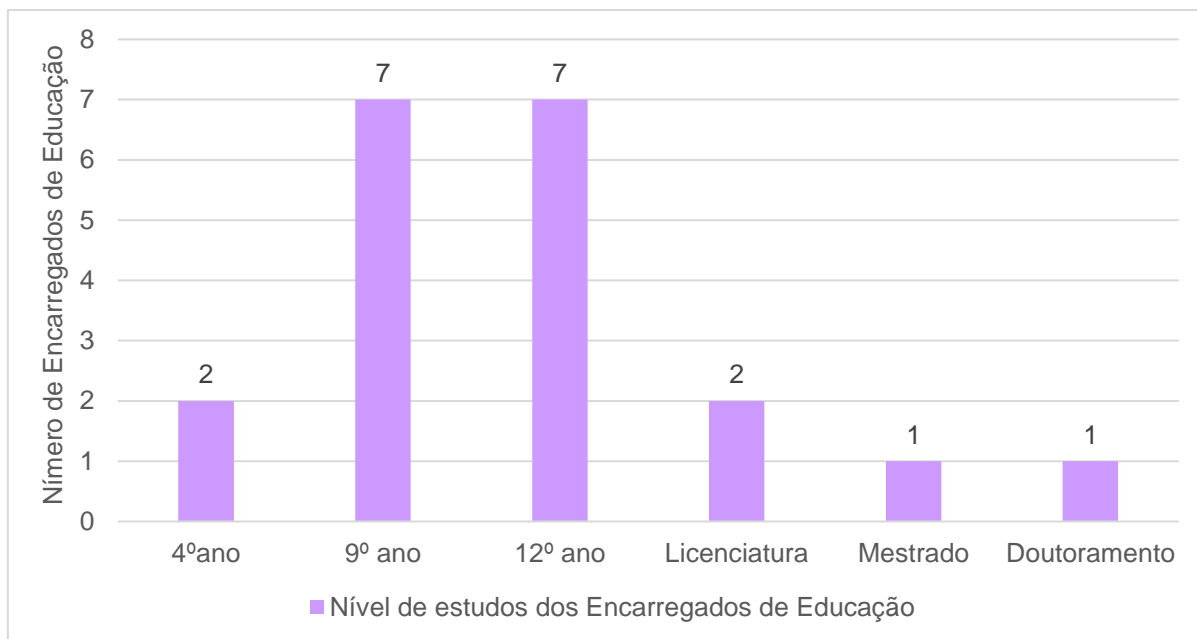
*Anexo LL - Distribuição dos participantes por gênero e idades na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano*



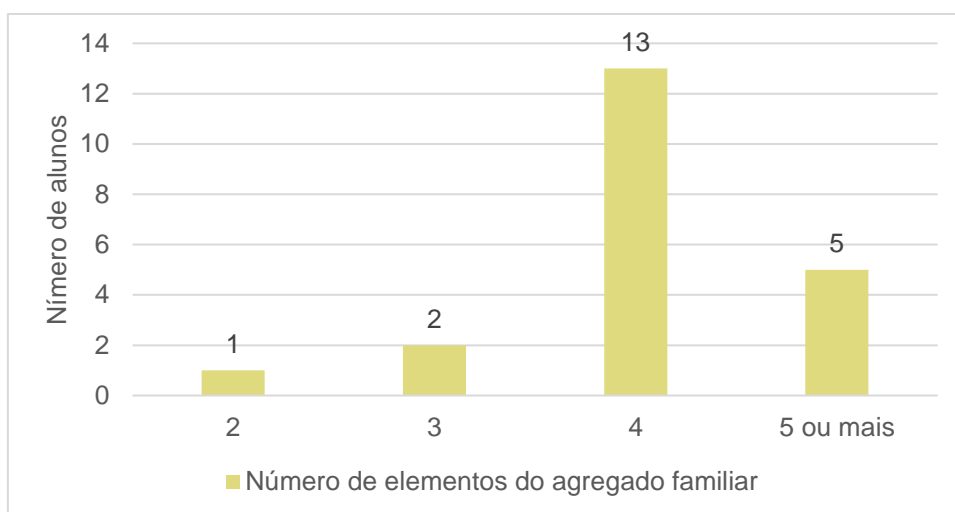
*Anexo MM - Atividades extracurriculares e frequência por semana na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano*



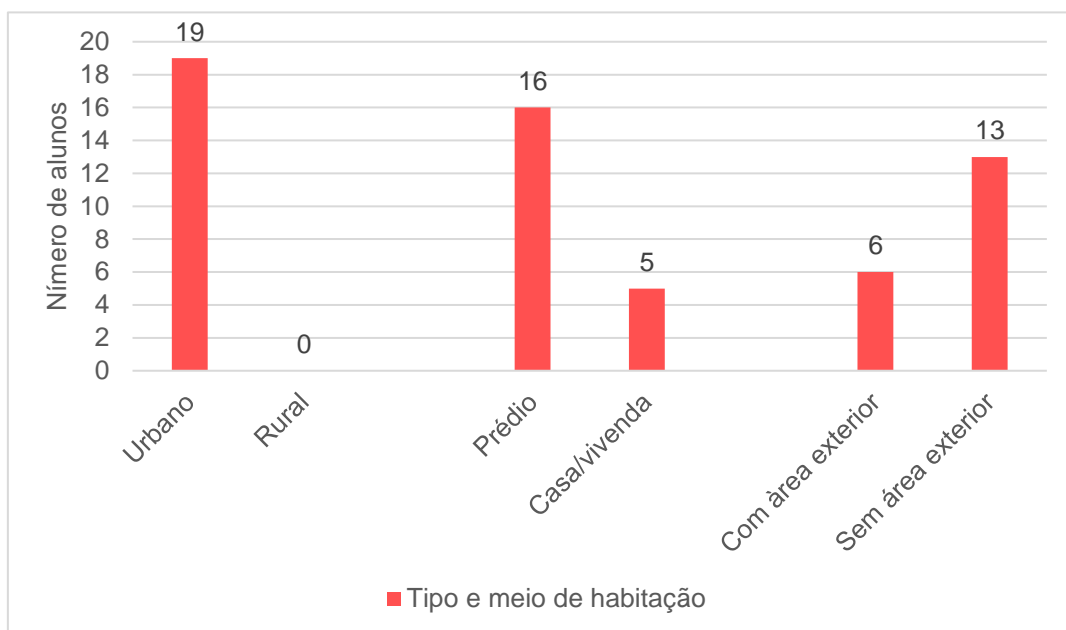
*Anexo NN - Grau de parentesco e convivência com o educando na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano*



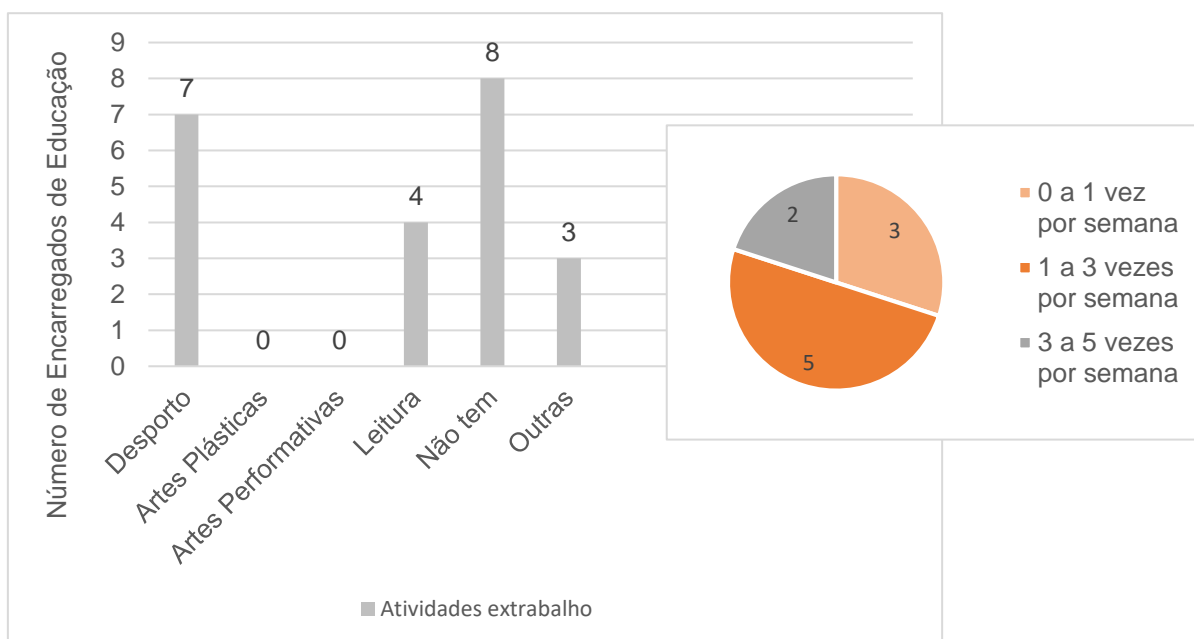
*Anexo OO - Nível de estudos dos Encarregados de Educação na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano*



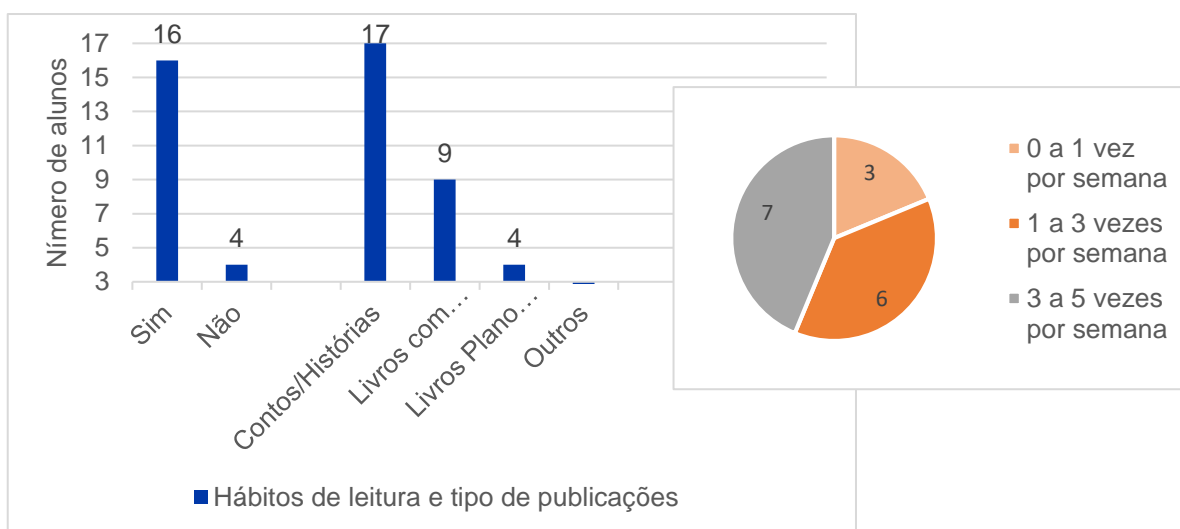
*Anexo PP - Número do agregado familiar na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano*



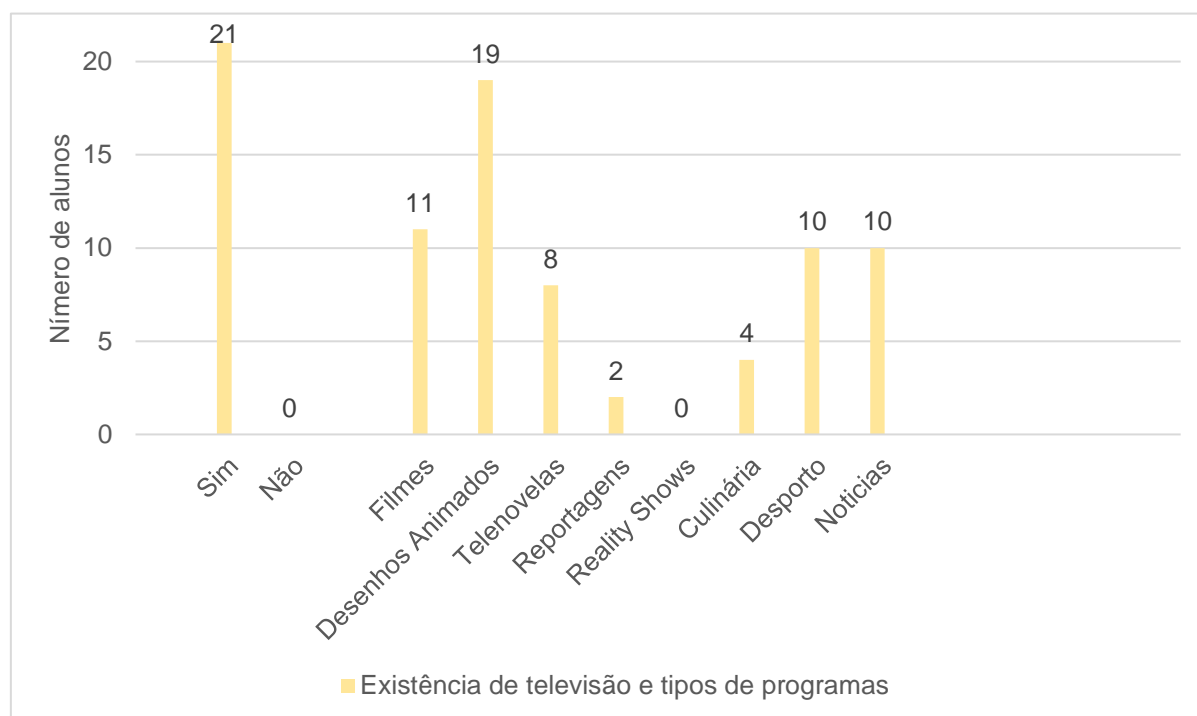
Anexo QQ - Tipo e meio de habitação da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano



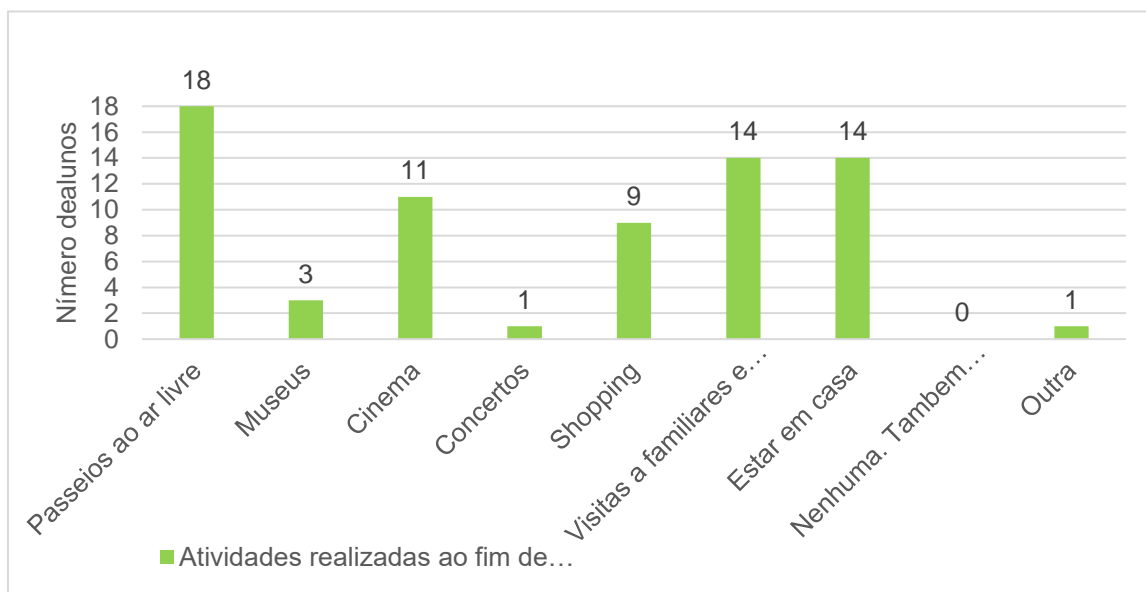
Anexo RR - Atividades extratrabalho dos EE na da turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano



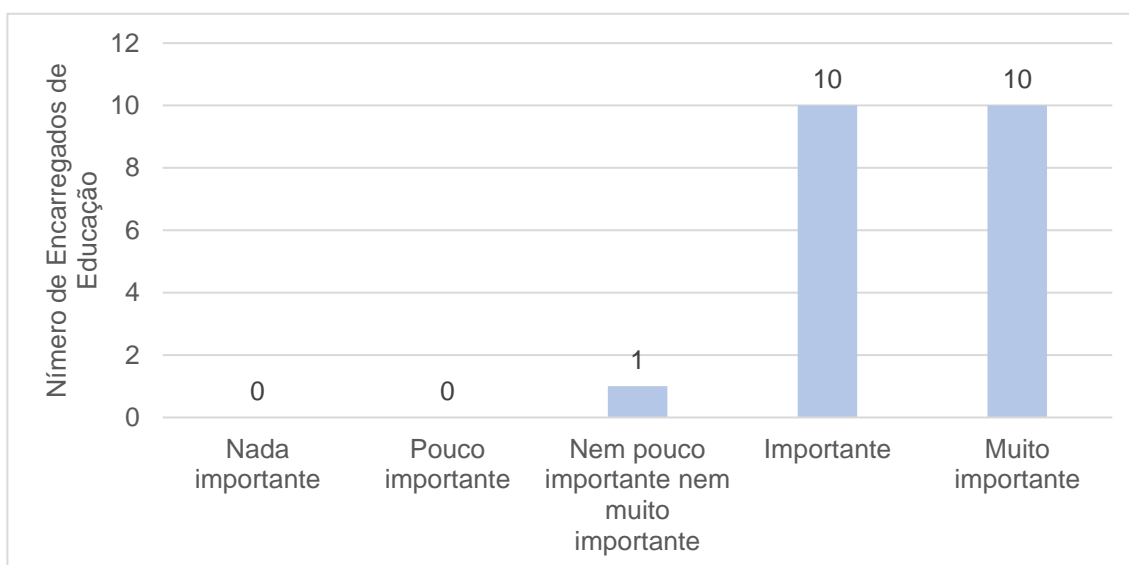
*Anexo SS - Hábitos de leitura e tipo de publicações na turma do 2º ano da Escola C- Meio Urbano*



*Anexo TT - Existência de televisão e tipos de programas na turma do 2º ano Escola C- Meio Urbano*



Anexo UU - Tipos de atividades realizadas ao fim de semana na turma do 2º ano Escola C- Meio Urbano



Anexo VV - Integração de áreas artísticas e ou culturais na turma do 2º ano Escola C- Meio Urbano